Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8370824
Centre d'intérêt: 260

Québec (Province) Direction générale du développement pédagogique.
Service de l'adaptation scolaire.

Guide pédagogique des programmes de formation générale pour les élèves handicapés par une déficience mentale moyenne : préscolaire, primaire, secondaire / [ss la responsabilité de Alexandre Biran pour la] Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale, Service de l'adaptation scolaire. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, c1983.
xiv, 116 p. : graph. ; 28 cm.

Code: 16-1515-06.

ISBN 2-550-05567-2

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Enfant handicapé *Déficient mental *Guide pédagogique *Formation générale *Préscolaire (Niveau) *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

En 1982, le MEQ a élaboré et publié quatre programmes de formation générale pour les élèves handicapés par une déficience mentale moyenne. Le présent volume vise à faciliter l'application et l'enrichissement de ces nouveaux programmes par les intervenants scolaires. Il constitue un document de référence sur les sources, la conceptualisation globale et la méthodologie d'élaboration des programmes. Cinq chapitres abordent: 1. l'élève (définition de la déficience mentale, classification, étiologie, etc.); 2. les programmes (cadre éducatif, caractéristiques générales, objectifs et activités complémentaires); 3. l'intervention éducative (principes d'apprentissage, individualisation de l'enseignement, techniques appropriées); 4. la planification de l'enseignement; 5. l'évaluation.

Les composantes qui servent de toile de fond à l'élaboration du guide sont les suivantes: connaître davantage l'enfant et l'adolescent; se fonder sur des objectifs d'apprentissage clairs et mesurables; développer des stratégies pédagogiques qui facilitent les apprentissages et motivent les élèves; suivre de façon méthodique les progrès des élèves; rallier les divers intervenants dans des actions éducatives communes.

Type de document: d
Auteur de l'analyse: ar

16 – 1515 – 06

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

GUIDE PÉDAGOGIQUE

DES PROGRAMMES DE FORMATION GÉNÉRALE POUR LES ÉLÈVES HANDICAPÉS PAR UNE DÉFICIENCE MENTALE MOYENNE

PRÉSCOLAIRE
PRIMAIRE
SECONDAIRE

E D U Q 8370824

GUIDE PÉDAGOGIQUE
DES PROGRAMMES
DE FORMATION GÉNÉRALE
POUR LES ÉLÈVES HANDICAPÉS
PAR UNE
DÉFICIENCE MENTALE MOYENNE

PRÉSCOLAIRE
PRIMAIRE
SECONDAIRE

DIRECTION GÉNÉRALE DU DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE
DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE
SERVICE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE

RÉDACTION:
Sous la responsabilité de : Alexandre Biron

Approuvé par les Comités catholique et protestant du Conseil supérieur de l'éducation, les 21, 23 octobre et 4 novembre 1982.

© **Gouvernement du Québec**
Ministère de l'Éducation, 1983

ISBN 2 – 550 – 05567 – 5

Dépôt légal – premier trimestre 1983.

TABLE DES MATIÈRES

PAGE

AVANT-PROPOS ix

REMERCIEMENTS xi

INTRODUCTION xiii

CHAPITRE 1: L'ÉLÈVE 1

1.1 MIEUX CONNAÎTRE L'ÉLÈVE 3

• Définition de la déficience mentale • Le fonctionnement intellectuel • Le comportement adaptatif • Classification • Étiologie • Incidence

1.2 LA DÉFICIENCE MENTALE MOYENNE ET LA PÉDAGOGIE. 10

• Périodes de développement • L'environnement • L'apprentissage et la pédagogie

CHAPITRE 2: LES PROGRAMMES 15

2.1 LE CADRE ÉDUCATIF 17

2.2 DESCRIPTION DES PROGRAMMES 20

2.3 CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DES PROGRAMMES 24

• Structuration • Adaptabilité • Complémentarité • La formation intégrale

2.4 OBJECTIFS ET ACTIVITÉS COMPLÉMENTAIRES 29

• Le développement des sens • L'éducation physique • L'éveil à l'environnement

PAGE

CHAPITRE 3: L'INTERVENTION ÉDUCATIVE 33

3.1 DES PRINCIPES D'APPRENTISSAGE ESSENTIELS 35

• Déterminer le niveau de l'élève • Micrograduer certains objectifs d'apprentissage • Prévoir des mécanismes d'acquisition • Encourager constamment l'élève

3.2 RENDRE OPÉRATIONNELLE L'INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT 41

• Entre le rêve et la réalité • Des mesures individualisantes • Des moyens de s'occuper d'un élève à la fois

3.3 DES TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT APPROPRIÉES 56

• Réduire les possibilités d'erreurs • Soutenir l'attention • Guider physiquement • Des explications verbales à la portée de l'élève • Stimuler le développement intellectuel • Créer une atmosphère vivante

CHAPITRE 4: LA PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT 63

4.1 L'ÉTABLISSEMENT D'UN BILAN DE GROUPE 65

• Début de l'enseignement • Bilan de groupe • Plan d'étape et plan pour l'année

4.2 LA PRÉPARATION D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE ... 72

• Modèle de fiche d'activités d'apprentissage • Exemples de fiches d'activités d'apprentissage

4.3 LE MATÉRIEL DIDACTIQUE 81

PAGE

CHAPITRE 5: L'ÉVALUATION 89

5.1 UN PROFIL D'ACQUISITIONS 93

• Modèle tiré du programme d autonomie fonctionnelle • Une échelle de notation • Concept de performance

5.2 L'ÉVALUATION DE LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE 107

• Fiche d'évaluation • Description de la fiche • Mesures complémentaires

CONCLUSION 115

COLLABORATEURS 117

AVANT -- PROPOS

Le ministère de l'Education a élaboré, grâce à la collaboration de divers milieux éducatifs, quatre PROGRAMMES de FORMATION GENERALE pour les ELEVES HANDICAPES par une DEFICIENCE MENTALE MOYENNE.[1]

Pour permettre l'application et l'enrichissement de ces nouveaux programmes, nous devons donc faciliter chez les intervenants la mise en place d'action éducative appropriée, de planification efficace et d'évaluation objective.

Le défi est de taille. Mais les années de préparation, de consultation et d'élaboration ont permis d'identifier dans les diverses régions éducatives du Québec un bon nombre d'enseignants, de parents, d'éducateurs et d'administrateurs soucieux d'une application plus systématique de programmes de formation pour les personnes handicapées par une déficience mentale moyenne.

---

1. Programmes de formation générale pour les élèves handicapés par une déficience mentale moyenne: Autonomie fonctionnelle 16-1515-01; Langage et communication 16-1515-02; Eveil au raisonnement mathématique 16-1515-03; Initiation aux arts 16-1515-04. Ministère de l'Education du Québec, Québec, 1982.

Le présent document reflète une profonde motivation et un souci d'aller AU DELÀ DE L'EXPRESSION CLAIRE D'OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE pour assister les enseignants et les éducateurs. La raison d'être du présent document: rejoindre vraiment l'action éducative et la pédagogie dans la planification et l'actualisation des différents apprentissages poursuivis en classe, en centre d'accueil, en milieu familial et en diverses situations sociales.

Conçue comme OUTIL PÉDAGOGIQUE pratique et concret, cette publication s'avère également un document de références sur les sources, la conceptualisation globale et la méthodologie d'élaboration des programmes de formation générale pour ces élèves en difficulté d'apprentissage.

REMERCIEMENTS

Au nom du ministère de l'Éducation du Québec, la Direction générale du développement pédagogique exprime ses remerciements:

- au personnel de l'équipe de production qui, intensivement et résolument, a façonné le présent ensemble de données afin de fournir un guide d'accompagnement aux nouveaux programmes de formation;

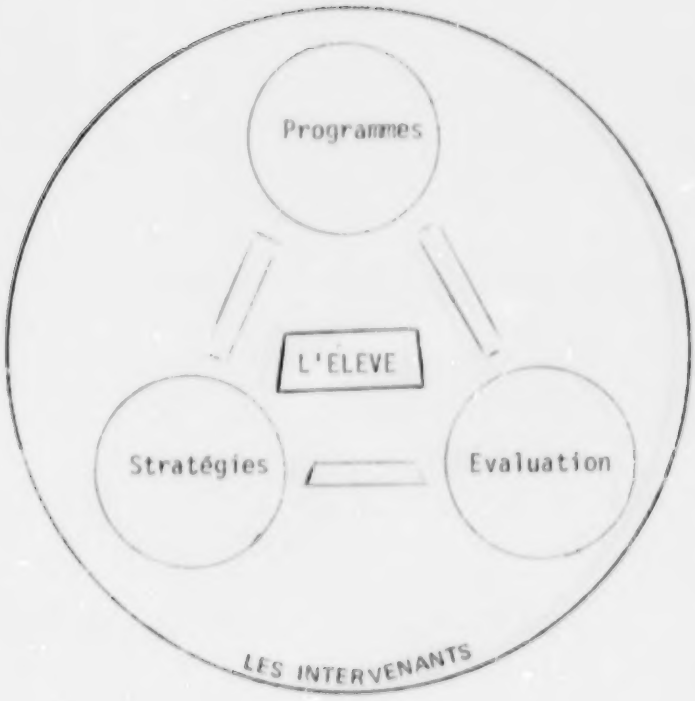
- aux nombreux intervenants, de diverses professions et de toutes les régions du Québec, qui, à partir de multiples contacts, ont permis de dégager toutes les dimensions pédagogiques abordées dans le document.

INTRODUCTION

Les composantes qui ont servi de TOILE DE FOND à l'élaboration des programmes et aux différentes parties du présent guide pédagogique sont les suivantes:

- Connaître davantage l'enfant et l'adolescent.
- Se fonder sur des objectifs d'apprentissage clairs et mesurables.
- Développer des stratégies pédagogiques qui facilitent les apprentissages et motivent les élèves.
- Suivre de façon méthodique les progrès des élèves.
- Rallier les différents intervenants dans des actions éducatives communes.

TOILE DE FOND



Connaître l'élève, découvrir la pertinence des programmes, prendre connaissance d'outils facilitant la planification et l'application d'une pédagogie personnalisée, allégera la tâche qui attend l'animateur dans son milieu.

CHAPITRE 1

L'ÉLÈVE

1.1 MIEUX CONNAITRE L'ÉLÈVE HANDICAPÉ PAR UNE DÉFICIENCE MENTALE MOYENNE

La question qu'on entend le plus souvent dans le domaine de la déficience mentale c'est sans doute "POURQUOI?", mais la réponse qui nous fait le plus défaut, c'est sans doute celle qui répond à "COMMENT?". "Comment lui apprendre?" au lieu de "Pourquoi n'apprend-t-il pas?"

QUOI, COMMENT, POURQUOI s'entremêlent trop souvent et constituent des interrogations peu opérationnelles.

Je pense à Paul, 20 ans, porteur du syndrome de Down. Je pense à la vague de tendresse que j'éprouve à voir ses grands yeux interrogateurs qui cherchent à lire mon approbation ... et je pense au POURQUOI global et imprécis qui m'envahit: POURQUOI n'apprend-t-il pas? POURQUOI ne fait-il pas ce que je viens de lui montrer? Ce qui revient à toutes fins utiles à reposer la question "POURQUOI est-il déficient?" Alors que les questions les plus fondamentales dans une pédagogie appropriée sont sans doute "QUOI lui apprendre" et "COMMENT?"

Je pense également à ces autres moments que tous les intervenants connaissent. Ces moments où, malgré toute notre bonne volonté,

l'élève ne comprend pas ... et on s'entend alors dire "il ne comprend rien" ou pire "il ne veut pas comprendre ..." Alors qu'on réagit sûrement à cette autre réalité: "On ne sait pas toujours QUOI lui apprendre exactement" ni "COMMENT le lui apprendre". Il s'agit là de nos frustrations, de notre sentiment d'impuissance, de notre manque d'une pédagogie vraiment appropriée.

Les programmes, fondés sur une connaissance pertinente, répondent de façon précise à: "QUOI leur apprendre". La pédagogie qui les sous-tend, fondée sur une véritable technologie, répond à "COMMENT leur apprendre".

DÉFINITION

Mais au fait qu'est-ce que la déficience mentale? La définition retenue par le ministère de l'Éducation du Québec est la suivante:

> *"L'élève ayant une déficience mentale est celui dont l'évaluation globale révèle un fonctionnement intellectuel général significativement inférieur à la moyenne accompagné d'une déficience dans le comportement adaptatif apparaissant dès la période de développement. La déficience affecte le développement général, l'adaptation sociale et compromet les apprentissages scolaires de l'élève. Celui-ci nécessite des services éducatifs spéciaux."*

1. Document de sensibilisation L'Élève handicapé par une déficience mentale, Ministère de l'Éducation du Québec, octobre 1981, code 16-1515-01.

Au delà de cette définition, nous devons reconnaître que la personne déficiente a des besoins et des désirs semblables à ceux de toute personne humaine. Toutefois elle est aussi différente. Sa différence, en effet, se traduit essentiellement par des difficultés à rencontrer les normes de la société sur les plans du fonctionnement intellectuel et de l'adaptation sociale.

LE FONCTIONNEMENT INTELLECTUEL

La définition de la déficience mentale et son diagnostic reposent encore principalement sur les résultats obtenus par un individu à une épreuve standardisée d'intelligence générale. On pourrait être tenté de réduire la déficience à un quotient intellectuel inférieur.

L'intelligence est malheureusement difficile à définir. Toutefois, qu'elle soit envisagée dans la perspective d'un développement ou comme la manifestation de diverses habiletés mentales ou comme une capacité d'adaptation, c'est la notion de niveau intellectuel et la valeur prédictive des épreuves qui permettent une classification. De façon générale, l'éventail des habiletés intellectuelles sera plus restreint et le rythme d'apprentissage plus lent chez la personne déficiente.

LE COMPORTEMENT ADAPTATIF

Réduire l'individu à la mesure chiffrée de son fonctionnement intellectuel ne peut que donner une description partielle de son comportement. On se préoccupe donc du COMPORTEMENT ADAPTATIF que l'Association américaine de la déficience mentale définit ainsi:

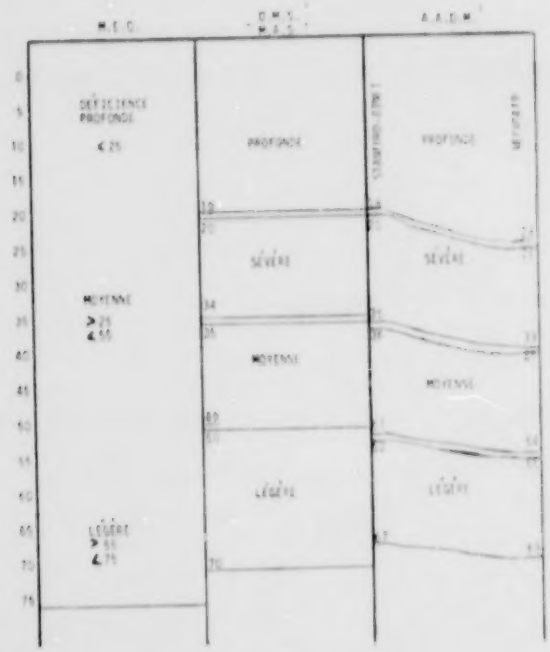
> *"(...) L'efficacité avec laquelle un individu rencontre les normes d'indépendance personnelle et de responsabilité sociale attendues pour son âge et son groupe culturel."*

Une évaluation du comportement adaptatif prend la forme d'un véritable profil de développement. Voici quelques exemples de domaines considérés:

- Autonomie fonctionnelle:
  - Alimentation
  - Hygiène
  - Habillage
  - Socialisation
  - Etc.
- Langage, communication:
  - Compréhension verbale
  - Expression verbale
  - Etc.

CLASSIFICATION

Nous nous sommes entendus sur une définition générale de la déficience mentale, cependant plusieurs classifications dans ce domaine coexistent encore. Le tableau ci-dessous permet de constater que notre concept scolaire de la "déficience mentale moyenne" recoupe en fait deux niveaux du système de classification de l'Organisation mondiale de la santé.



1. Organisation mondiale de la santé.
2. Ministère des Affaires sociales du Québec.
3. Association américaine de la déficience mentale.

ÉTIOLOGIE

Pourquoi les gens sont-ils déficients?

Il y a plus de 200 causes connues à la déficience mentale et, de plus, dans un tiers des cas, les causes sont indifférenciées. Toutes ces causes se classent de diverses façons; de manière générale elles sont liées à trois grands facteurs. D'abord les causes physiques ou organiques qui peuvent être:

- génétiques, comme dans le cas des aberrations chromosomiques;
- infectieuses, comme dans le cas de l'encéphalite;
- traumatiques, comme dans le cas de l'anoxie.

Elles apparaîtront avant ou après la naissance.

Deuxièmement, on notera les causes environnementales comme dans le cas de stimulations trop pauvres.

Finalement, il faudra attribuer une part de responsabilité à des variations génétiques normales, c'est-à-dire la façon dont l'intelligence semble se répartir dans l'espèce.

On se rend vite compte que la question de l'étiologie, bien que fondamentale dans une perspective de prévention, concerne d'autres spécialités que la pédagogie.

INCIDENCE

On estime généralement à 3% le taux de personnes déficientes mentales de l'ensemble de la population. Donc au Québec, 186 000 personnes.

Selon le système de classification utilisé par l'Association canadienne de la déficience mentale, la population en déficience mentale se répartirait comme suit:

DÉFICIENCE	INCIDENCE	%	NOMBRE
LÉGÈRE	2,64%	88%	163 680
MOYENNE*	,21%	7%	13 020
SÉVÈRE*	,12%	4%	7 440
PROFONDE	,01%	1%	1 860
TOTAL:	3%	100%	186 000

* Population regroupée

Selon la classification en usage au ministère de l'Éducation, le niveau de la déficience mentale moyenne regroupe sensiblement les niveaux "moyen" et "sévère" du tableau précédent. C'est donc 20 460 personnes auxquelles nous faisons référence ici en parlant de déficience moyenne. Estimant à environ 30% de ce nombre les personnes

d'âge scolaire, les élèves déficients mentaux moyens pourraient être estimés à environ 6 000. Or, dans le système scolaire québécois, on comptait en 1980-1981, 2 943 élèves dans cette catégorie.

Ces derniers chiffres soulignent une sous-scolarisation et plusieurs facteurs peuvent l'expliquer:

1- troubles de comportement;
2- sur-handicap et alitement;
3- problèmes médicaux chroniques;
4- problèmes organisationnels;
5- manque de ressources;
6- etc.

1.2 CONNAISSANCE DE LA DÉFICIENCE MENTALE MOYENNE ET LA PÉDAGOGIE

La personne atteinte de déficience mentale moyenne connaît un développement qui se caractérise généralement comme suit:

Période préscolaire

- Elle présente un retard moteur important;
- Elle ne développe que tardivement le langage si les aptitudes à communiquer sont suffisantes;
- Elle est capable d'un entraînement minimal dans différentes activités d'autonomie, à tout le moins d'un apprentissage au niveau de l'hygiène et de l'autonomie personnelle.

Période scolaire

- Elle peut apprendre divers éléments d'hygiène personnelle, d'autonomie et de sécurité;
- Certains continuent d'être déficients au plan moteur mais tous sont capables d'apprentissages manuels;
- La plupart peuvent parler et communiquer de façon simple ou à tout le moins comprendre des consignes verbales appropriées et donner des réponses verbales simples;
- Règle générale, l'individu est capable d'apprendre à régler certains problèmes concrets.

À l'âge adulte plus de 21 ans

- La personne déficiente peut se conformer à toutes les routines quotidiennes, pouvant même y contribuer;
- Elle peut en général voyager seule sur des trajets familiers;
- Au plan de l'autonomie sociale, elle nécessite un contrôle constant en milieu protégé ou une supervision en contexte plus normalisant.

L'ENVIRONNEMENT

La personne déficiente mentale vit dans une société encore aux prises avec une attitude socio-historique d'ambivalence, oscillant entre les pôles de rejet et de protection. Cette attitude se manifeste à l'échelle individuelle dans le malaise engendré par un double sentiment de peur et de pitié.

Nous avons tous un jour pris un Paul par la main pour l'éloigner de cette dame qui après lui avoir jeté un regard compatissant était visiblement effrayée de le voir s'approcher.

Notre monde de l'éducation lui-même le désignait encore récemment par l'expression "semi-éducable". Sans doute à cause de nos propres semi-nécessités, de notre piètre réponse à "COMMENT lui apprendre".

Sur le plan familial, la personne handicapée par une déficience mentale moyenne aura souvent vécu dans une famille qui se sera sentie éprouvée et qui aura subi toute une série de problèmes affectifs connexes où des "POURQUOI" faussement culpabilisants auront parfois provoqué l'isolement de la famille. L'espoir de voir l'enfant déficient changer aura alors confusément été ressenti en même temps que le désir de "l'aimer comme il est".

Avec toute la bonne volonté de cet amour, et souvent avec beaucoup de patience, les parents auront parfois fait réaliser des apprentissages intéressants mais souvent peu généralisables parce que trop souvent adaptés uniquement au contexte spécifique des contingences familiales. Nous avons tous vu des parents s'étonner de la différence entre les performances de leur enfant à l'école et à la maison.

L'APPRENTISSAGE ET LA PÉDAGOGIE

Les lois de l'apprentissage sont les mêmes pour tous et l'élève déficient mental moyen, loin d'y échapper, nous le rappelle avec beaucoup d'acuité. En effet, c'est à partir des lois fondamentales de l'apprentissage que celui-ci apprend, laissant une formidable responsabilité au pédagogue.

L'approche doit être structurée, les objectifs individualisés, systématiques, séquentiels et exprimés en termes de comportements.

Il ne peut pas tout apprendre, certes, mais il peut apprendre beaucoup plus. Sa place dans la société sera à la mesure de ses apprentissages. C'est donc dire à la mesure de notre compétence à répondre adéquatement aux questions qui nous concernent le plus, à savoir:

QUOI? COMMENT?

Les nouveaux programmes constituent une première partie de la réponse. Mais cela ne constitue que la moitié du chemin à parcourir: *Les intervenants-pédagogues doivent à leur tour apprendre... à apprendre à ces élèves.*

CHAPITRE 2

LES PROGRAMMES

2.1 LE CADRE ÉDUCATIF

C'est souvent peine perdue de s'attarder à la définition d'une clientèle, à ses caractéristiques et ses besoins parce que l'on ne parvient pas à traduire ces indications dans une CONCEPTUALISATION GLOBALE DE LA FORMATION À OFFRIR ET DES INSTRUMENTS À CONSTRUIRE.

Le cadre éducatif des programmes et guides pour les élèves handicapés par une déficience mentale moyenne se veut une réponse aux besoins de ces élèves dans le but de leur assurer un développement harmonieux et intégral. C'est pourquoi, nous avons situé la présente documentation dans un plan d'ensemble afin d'en faciliter la compréhension.

CADRE ÉDUCATIF DES PROGRAMMES ET GUIDES POUR LES ÉLÈVES HANDICAPÉS PAR UNE DÉFICIENCE MENTALE MOYENNE

PROGRAMMES DE FORMATION GÉNÉRALE	PROGRAMMES DE PRÉPARATION TECHNIQUE AU TRAVAIL	GUIDE D'ORIENTATION À LA VIE COMMUNAUTAIRE
• Autonomie fonctionnelle • Langage et communication • Éveil au raisonnement mathématique • Initiation aux arts • *---------- • ---------- • ----------	• Initiation au travaux manuels - 1. Connaissance d'outils manuels et électriques de base • Initiation aux travaux ménagers - 1. Service de table • *---------- • ---------- • ----------	• Famille • Loisirs • Associations • Ateliers de travail • Marché du travail • Services reliés à l'emploi • Services sociaux • Services juridiques • *---------- • ----------
Guide pédagogique	Guide	En élaboration
Implantation 1982-83	Implantation 1983-84	

* Programmes ou guides éventuels

Depuis la publication en 1978 de l'énoncé de politique en adaptation scolaire, le système scolaire québécois est devenu de plus en plus accessible aux élèves déficients mentaux moyens. Pour faire suite, le cadre éducatif vient illustrer les champs d'intervention où l'application d'une pédagogie appropriée est essentielle.

Les résultats de recherches-action ou cliniques ont permis de constater l'importance de certains facteurs pertinents à cette clientèle:

1- l'élève a besoin, pour évoluer, d'un environnement aussi normal que possible;

2- l'enseignant(e) doit être préparé(e) à adopter une pédagogie appropriée;

3- les stratégies éducatives doivent être élaborées en fonction des progrès de l'élève;

4- l'identification des difficultés de développement doit être facilitée afin de permettre une intervention éducative adéquate et ce, dès le plus jeune âge;

5- l'intervention éducative doit être prolongée jusqu'à l'âge adulte afin de faciliter l'insertion au marché du travail;

6- un enseignement par objectif individualisé et systématique respecte une structure d'approche éducative nécessaire à ce type d'élève;

7- les objectifs doivent être exprimés en termes comportementaux facilitant l'utilisation de techniques d'appui;

8- les apprentissages doivent être séquentiés en tenant compte du niveau de base de l'élève;

9- une planification d'évaluation formative et sommative doit cheminer tout au long du programme d'enseignement.

Dans l'élaboration du cadre éducatif ainsi que des programmes de formation générale l'on a voulu respecter deux axes de développement, à savoir:

1- *le développement intégral des différentes dimensions de la personne;*

2- *le développement continu des apprentissages à partir de l'enfance jusqu'à l'âge adulte.*

DIMENSIONS DE LA VIE DE L'ÉLÈVE...[1]

1. Ministère de l'Éducation, l'École Québécoise - Énoncé de politique et plan d'action, page 26.

2.2 DESCRIPTION DES PROGRAMMES DE FORMATION GÉNÉRALE

AUTONOMIE FONCTIONNELLE

L'enfant doit se sentir en harmonie avec son milieu familial et social. Il doit devenir le plus responsable possible de sa vie par la maîtrise des habiletés et des comportements qui sont d'usage courant dans la vie quotidienne. Cette maîtrise le rendra plus apte à l'apprentissage des autres matières.

Le programme d'autonomie fonctionnelle est fortement centré sur l'élève, *ses besoins, son niveau de maturité et ses habiletés immédiates propres* plutôt que sur une somme de connaissance à acquérir. Une large place est accordée au développement affectif et social. Certains objectifs amènent l'élève à prendre conscience de ses propres sentiments, à les ajuster et à les exprimer. Par exemple, s'avancer vers une personne familière, taper des mains. D'autres situations portent sur les sentiments et désirs des autres enfants et des adultes, comme aller chercher quelqu'un pour jouer.

LANGAGE ET COMMUNICATION

Ce programme favorise l'intégration sociale authentique de la personne handicapée sur le plan mental. Il vise à rendre l'élève apte à maîtriser les habiletés de base de la communication comme moyen d'expression de soi, d'échange avec les autres et d'adaptation à diverses situations de la vie courante.

L'acquisition du langage, à cause de ses implications dans tout le développement de la personne, *est une visée première*. Bien que tout naturel chez la plupart des enfants, ce processus présente un degré de difficulté supérieur pour l'enfant handicapé par une déficience mentale moyenne. La priorité est accordée d'abord au développement de la fonction symbolique qui correspond à la capacité de faire des choses en pensée ou en imagination, ainsi qu'à la capacité de jouer avec des idées ou des mots. Les activités doivent donc être conçues, d'une part, pour aider l'enfant à penser, à imaginer, à réfléchir, d'autre part, pour favoriser le développement du langage en habituant l'élève à décrire la réalité avec des mots. Il acquiert ainsi une meilleure connaissance et une plus grande compréhension du monde qui l'entoure.

ÉVEIL AU RAISONNEMENT MATHÉMATIQUE

Pour résoudre des problèmes quotidiens familiers ou imprévus, l'élève doit vivre des activités d'apprentissage visant la stimulation du raisonnement logique. Exécuter mécaniquement et massivement des opérations de base sans aucun lien avec le vécu ne favorise pas l'intégration d'apprentissage fonctionnel. Les possibilités d'insertion au travail et à la vie communautaire exigeront de la part de ces élèves *des connaissances et des habiletés reliées à l'existence des objets, à l'espace et au temps, à l'utilisation du nombre et à la mesure*. Les théories d'apprentissage définissent, pour cette matière, un cheminement passant par les étapes du concret, semi-concret pour atteindre l'abstrait. L'élève déficient mental moyen effectue à peu près le même cheminement. L'étape du concret doit toutefois être maintenue plus longtemps et ce, parallèlement à l'étape du semi-concret. À la troisième étape, l'abstrait est atteint rarement à tous les niveaux pour cette clientèle, ce qui n'empêche pas le développement de la pensée infralogique de la clientèle.

Les apprentissages différents auxquels l'élève déficient mental moyen est soumis *lui permettront un insertion sociale fonctionnelle*, ex.: connaître la valeur de l'argent, faire un budget, savoir l'heure, lire un horaire, etc.

INITIATION AUX ARTS

Les sens ont une très grande importance. Comme le souligne le programme d'initiation aux arts, le développement des sens sous-tend la perception du monde environnant, les réactions des personnes, l'expression de soi, la communication.

Un programme des arts à l'école est avant tout un apport essentiel au processus éducatif. Ce programme cherche donc à développer chez l'enfant déficient mental moyen la découverte et l'exploration des sens tout en insistant sur la créativité. Il possède une valeur dynamique intrinsèque qui, si elle est judicieusement exploitée, favorise l'expression du moi sur les plans affectif, émotionnel, intellectuel et social.

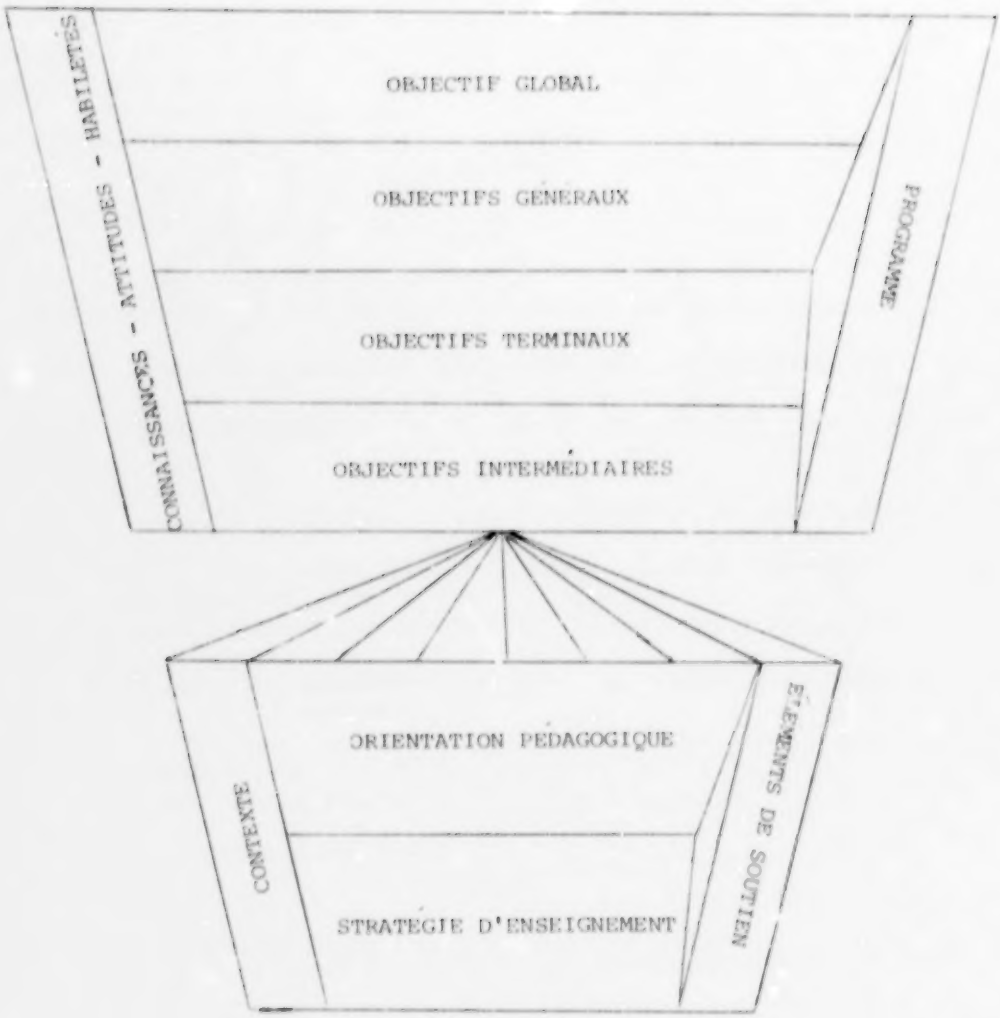
2.3 CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DES PROGRAMMES

STRUCTURATION

A partir des besoins particuliers des élèves, des difficultés d'abstraction qu'ils éprouvent, du rythme d'apprentissage plus lent qui les caractérise et des problèmes de communication qu'ils rencontrent, l'on devait dans l'élaboration favoriser un *processus d'apprentissage systématique et très gradué*. Or, le cadre d'élaboration des programmes d'études du ministère de l'Education permettait cette systématisation à la condition que le contenu des objectifs d'apprentissage soit avant tout:

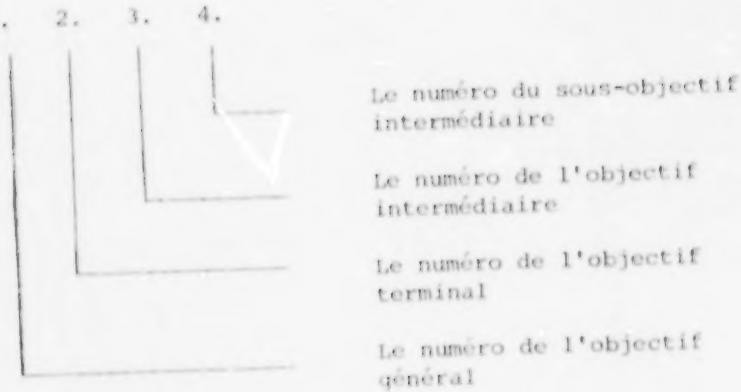
- centré sur l'élève;
- centré sur le développement de l'élève plutôt que sur l'acquisition étendue de connaissances;
- centré sur un développement ou un parcours intégral et équilibré;
- centré sur une continuité éducative.

Le schéma suivant offre une vue d'ensemble de tous les éléments considérés dans la structuration des programmes:


OBJECTIF GLOBAL
OBJECTIFS GÉNÉRAUX
OBJECTIFS TERMINAUX
OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES
CONNAISSANCES - ATTITUDES - HABILETÉS
PROGRAMME
ORIENTATION PÉDAGOGIQUE
STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT
CONTEXTE
ÉLÉMENTS DE SOUTIEN

La structuration du programme fait ressortir les deux grandes parties essentielles et complémentaires: les programmes proprement dits et les éléments de soutien; le tout tenant compte des composantes de l'enseignement: l'élève, les objectifs des programmes, les intervenants, l'évaluation et les stratégies d'enseignement.

De plus, dans les programmes et le présent guide, les objectifs d'apprentissage sont identifiés à l'aide d'un code à quatre chiffres séparés par des points.



Exemple tiré du programme d'Autonomie fonctionnelle:

1. 4.0 Acquérir des habiletés de base sur le plan de la sécurité physique (objectif général).

2. 4.1 Respecter des règles élémentaires de sécurité physique à la maison et à l'école. (objectif terminal).

3. 4.1.1 Signaler à l'adulte un malaise, une douleur ou une blessure (objectif intermédiaire).

4. 4.1.1.1 (Sous-objectif, s'il y a lieu).

ADAPTABILITÉ

Toutefois, pour qui veut étudier de plus près la structuration des programmes, il lui sera loisible de réaliser que le vaste choix d'objectifs d'apprentissage permet à l'élève, moyennant une *planification adaptée de la part du maître*, d'évoluer selon le rythme qui lui est favorable dans des séquences micro-graduables à sa mesure.

COMPLÉMENTARITÉ

Les relations de complémentarité qu'on peut facilement établir entre chacun de ces divers programmes révèlent une conception beaucoup plus globale et intégrée de la formation qu'on voudrait voir donner à ces élèves. Ceci est particulièrement vrai du langage, de la communication et de l'exploration de l'espace qui font l'objet de plusieurs de ces programmes.

SOUCI DE LA FORMATION INTÉGRALE DE L'ENFANT

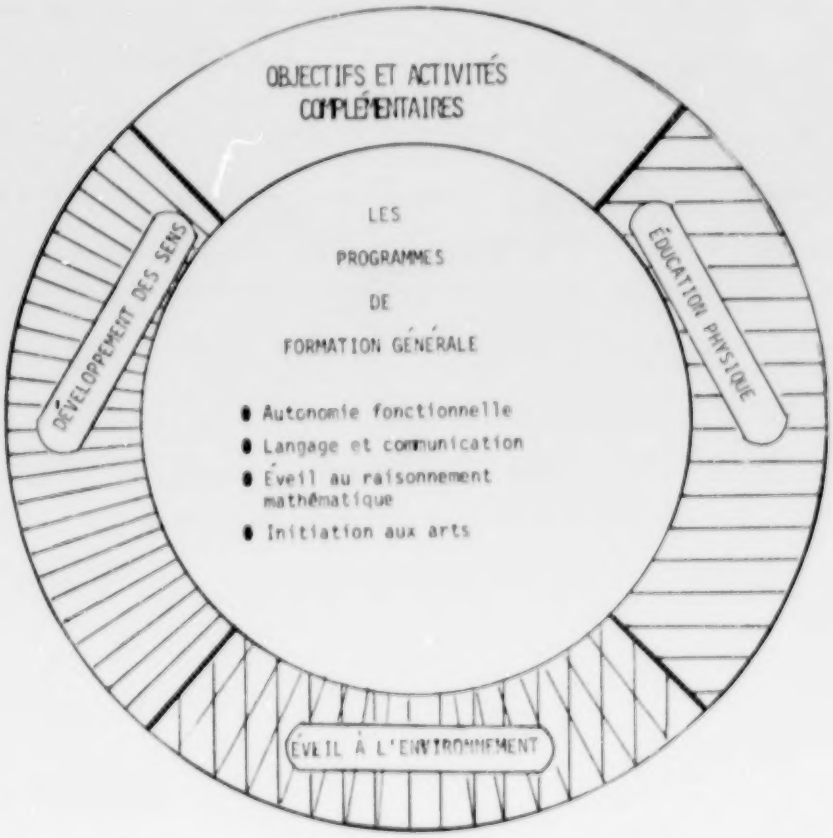
La façon dont ces programmes s'articulent dans le plan d'ensemble montre bien une ligne de pensée cohérente qui veut présenter un modèle d'action efficace. Ce modèle d'action, où le souci

de la formation intégrale de la personne a priorité sur toute autre considération, s'aligne résolument sur des réalités concrètes.

Cette formation intégrale de la personne doit faire l'objet de préoccupations constantes de la part du maître. En effet, le maître doit constamment veiller dans son action auprès de ses élèves à établir des liens entre les différentes dimensions du développement de la personne.

2.4 OBJECTIFS ET ACTIVITÉS COMPLÉMENTAIRES

Les présents programmes, bien que se voulant le coeur de l'action pédagogique, n'en excluent pas moins le recours à un ensemble plus vaste d'objectifs et d'activités. A titre d'exemple, nous nous permettons de considérer dans ce guide quelques champs d'activités complémentaires des plus probables. Le schéma qui suit donne un aperçu des aspects d'une programmation éducative qui déborde les programmes de formation publiés.



LE DÉVELOPPEMENT DES SENS

Le développement des sens, de l'attention et de la mémoire ne fait pas l'objet d'un programme particulier. Ces dimensions seront prises en considération dans la poursuite de divers objectifs de l'ensemble des programmes. Fréquemment, l'enfant doit regarder, toucher, écouter et cela augmente la précision de ses perceptions sensorielles; il doit aussi se concentrer sur ce qu'il fait, se rappeler ce qu'on lui a demandé, faire attention à tout ce qu'il a devant lui. Sa mémoire et son attention sont par conséquent toujours impliquées. Aussi souvent que possible, on cherchera à les faire intervenir directement.

L'ÉDUCATION PHYSIQUE

L'éducaction physique est une discipline centrée sur le développement de la personne en tant que totalité agissante. L'éducation physique est sûrement un champ de formation et d'activités qu'il faut ajouter aux programmes de formation générale. A titre de ressources, l'on pourrait puiser abondamment dans le programme d'étude du cours général.

Le contenu du programme de l'éducation physique porte sur l'étude du geste (actions corporelles) liée aux activités physiques (moyen utilisé). L'éducation physique amène l'élève à approfondir la connaissance de ses capacités et à canaliser toutes ses ressources motrices, cognitives et affectives nécessaires à la maîtrise du geste. L'éducation physique s'inscrit ainsi directement dans le développement du moi qui agit, se projette et se dépasse dans l'action: tel est l'objectif global du programme d'éducation physique au cours général.

L'ÉVEIL À L'ENVIRONNEMENT

À cause des caractéristiques de développement et d'apprentissage de l'enfant et de l'adolescent déficient mental moyen, le souci de lui faire acquérir des connaissances toutes simples, mais essentielles, sur le monde qui l'entoure est impératif. C'est ce que nous avons appelé "l'éveil à l'environnement" comme activité d'apprentissage complémentaire, ce que les programmes du 1er cycle primaire en sciences de la nature et en sciences humaines explorent largement:

Connaissance des animaux:

- particularités physiques;
- utilité.

Connaissance des plantes:

- évolution du cycle de croissance;
- particularités saisonnières;
- utilité.

Connaissance de ce qui se passe dans l'atmosphère:

- éléments naturels de l'environnement;
- populations humaines.

Après avoir décrit la nature, les caractéristiques générales et spécifiques, le cadre global d'élaboration, les limites des programmes, nous devons maintenant aborder les dimensions de la vie pédagogique.

CHAPITRE 3

L'INTERVENTION ÉDUCATIVE

3.1 DES PRINCIPES D'APPRENTISSAGE ESSENTIELS

• DÉTERMINER LE NIVEAU DE L'ÉLÈVE ET LES OBJECTIFS APPROPRIÉS

Les programmes de formation générale dont il est question présentent des séries d'objectifs organisés en progression logique. Ces programmes ne disent cependant pas où commencer avec un élève donné. La première tâche de l'enseignant consiste donc à déterminer le plus précisément possible à quel *niveau d'acquisition l'élève est parvenu.*

Suivant la "formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés"[1], le travail de vérification des acquis s'effectue à partir de diverses sources d'information dont celles recueillies au cours des activités d'apprentissage. La vérification des acquis permet ainsi de pointer les objectifs qui conviennent à l'élève. Ce travail est d'ailleurs à *la base de toute action qui se veut réellement individualisée.*

---

1. Ministère de l'Éducation du Québec, Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés, Bilan fonctionnel et plan d'action, Direction de l'évaluation pédagogique, Québec, Juin 1982, code 16-7516-01.

• MICRO-GRADUER CERTAINS OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Même si les programmes proposent des objectifs intermédiaires, il peut s'avérer nécessaire de détailler ces derniers en sous-objectifs pour en faciliter la réalisation. Ce principe de micro-graduation d'objectifs est étroitement relié au problème de la motivation des élèves. Plusieurs facteurs influencent évidemment la motivation, mais la réussite est certes l'un de ses plus puissants facteurs. Placés devant un obstacle trop difficile à surmonter, plusieurs élèves se découragent. L'utilisation de sous-objectifs permet souvent de transformer un échec en plusieurs petites réussites. Placer l'élève dans des conditions qui lui assurent le succès, voilà bien le premier commandement de la pédagogie de la réussite. (Exemple de sous-objectifs: voir le programme d'autonomie fonctionnelle: objectif terminal 2.3 et intermédiaire 2.3.2.).

• PRÉVOIR DES MÉCANISMES D'ACQUISITION

Il existe essentiellement trois façons d'acquérir une nouvelle habileté:

- on peut nous l'expliquer;
- on peut la découvrir soi-même;
- on peut voir un modèle et l'imiter.

Sans rejeter le premier moyen, nous devons reconnaître que ce n'est pas celui qui convient le mieux à des élèves souffrant de carences au niveau du langage. Nous ne pouvons cependant l'exclure, si nous voulons donner à ces élèves des occasions de s'améliorer dans ce domaine. L'information verbale doit alors être présentée d'une manière organisée, étape par étape, en utilisant des mots précis et des phrases simples.

L'idée de la découverte est intéressante, mais il va de soi qu'elle ne peut être fortuite, mais doit être systématiquement organisée. Peut-on, en effet, s'offrir le luxe que les élèves ne découvrent pas? Ce moyen pose donc certainement la question de l'"économie" des apprentissages, quelles que soient les clientèles visées et à plus forte raison celle qui nous intéresse.

Le troisième moyen semble en définitive être celui qui répond le mieux aux besoins des élèves handicapés par une déficience mentale moyenne. Nous savons aussi que l'imitation joue un rôle prépondérant en apprentissage humain. La présentation de modèles peut être associée à des explications verbales ainsi qu'à l'utilisation d'un matériel visuel attrayant. L'apprentissage à l'aide de modèles peut prendre plusieurs formes:

- *l'enseignant démontre le mouvement à effectuer pendant que l'élève observe ("modeling");*
- *l'enseignant guide la main de l'élève (guidage);*
- *l'élève observe d'autres élèves en train d'effectuer la tâche ("modeling" par les pairs);*
- *des illustrations montrent ce qu'il faut faire (appui visuel).*

Trop souvent, l'attention que l'on apporte aux mécanismes d'acquisition est négligée au profit d'activités de pratique ou dépassée sans que l'élève n'ait effectivement acquis la nouvelle notion. Exemple: Un enseignant désire amener ses élèves à reconnaître la letre "p". Il débute ainsi en montrant une série de mots sur un tableau: "Qui peut me souligner les "p" dans ces mots"? Un élève vient et donne une mauvaise réponse. Un autre s'approche et souligne les "p", soutenu par les encouragements de l'enseignant. Un exercice suit pour vérifier quels sont ceux qui ont acquis la nouvelle notion.

Dans cet exemple, l'enseignant n'a pas d'abord montré comment reconnaître la lettre étudiée. Celui qui connaissait déjà les caractéristiques de cette lettre garde son savoir et les autres

risquent fort d'être placés en situation d'échec. L'erreur pédagogique peut sembler grossière dans cet exemple, mais elle est pourtant fréquente.

De plus, avec les élèves handicapés par une déficience mentale, non seulement des activités d'acquisition doivent être présentées, comme avec tous les autres élèves, mais elles doivent être souvent répétées, pour permettre aux apprentissages de se fixer. Une notion peut sembler acquise aujourd'hui, mais elle sera oubliée demain, à moins qu'elle soit très bien intégrée.

- **ENCOURAGER CONSTAMMENT L'ÉLÈVE**

Bien que la réussite soit en elle-même le meilleur renforcateur, les élèves ont besoin de se faire confirmer leurs réussites et leurs progrès. Le travail en petites étapes augmente considérablement les possiblités de réussite, mais le pédagogue qui pratique vraiment la pédagogie de la réussite exerce continuellement son habileté à reconnaître le moindre progrès accompli par chacun de ses élèves et à communiquer son appréciation

L'encouragement verbal, une petite tape amicale, un clin d'oeil et un sourire sont des manifestations qui confirment à l'élève ses capacités et son bon travail. Ces manifestations prennent encore plus de signification lorsqu'elles s'accompagnent de gestes ou d'explications qui en montrent le pourquoi. Si l'encouragement constant apparaît comme un principe d'apprentissage essentiel, c'est qu'il rejoint plusieurs éléments qui sont au coeur même du processus d'apprentissage, tels la motivation, le feed-back et les relations maître-élève.

3.2 RENDRE OPÉRATIONNELLE L'INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

• ENTRE LE RÊVE ET LA RÉALITÉ

L'individualisation de l'enseignement apparaît encore à plusieurs comme une utopie, car dans sa conception la plus étroite, elle consisterait en un ratio maître-élève de 1:1. Il est vrai que la diminution du nombre d'élèves par classe facilite l'individualisation, mais cette mesure coûteuse est trop souvent considérée à tort comme la plus indispensable.

Une autre conception erronée, découlant de la première, est que chaque élève travaille le plus souvent seul, remplissant des pages de cahier d'exercice ou complétant des fiches "individualisées", "à son propre rythme".

Or, à cause de leurs exigences particulières, ces élèves ont effectivement besoin de plus d'enseignement direct de la part de l'enseignant que les autres élèves, mais toute formule qui a comme résultat d'augmenter le temps que l'enseignant consacre à chaque élève peut être considérée comme de l'individualisation. Dans cet esprit, individualiser l'enseignement, nécessite une action à plusieurs niveaux dans tout le processus

d'enseignement-apprentissage.

- DES MESURES INDIVIDUALISANTES

A) Tenir à jour une fiche d'évaluation continue

Comme nous l'avons déjà mentionné, la vérification des acquis est à la base de toute action qui se veut réellement individualisée. Mais pour parvenir à cette action individualisée une telle vérification doit déboucher sur la constitution d'une fiche d'évaluation continue et individuelle indiquant clairement à quelle étape l'élève se trouve dans chacun des programmes. Les grilles d'objectifs des programmes de formation générale, dont nous reparlerons plus loin, ont été conçues dans le but de faciliter cette opération.

Une telle fiche permet de prévoir quotidiennement pour chaque élève des activités qui lui conviennent et de planifier des périodes d'enseignement direct répondant mieux aux besoins de chacun.

B) *L'interprétation critériée des résultats de mesure et l'évaluation formative*

L'interprétation critériée, parfois appelée de façon moins précise "évaluation" ou "mesure" critériée, consiste à comparer le comportement d'un élève au comportement souhaité pour un ou plusieurs objectifs. L'élève n'est pas considéré par rapport aux rendements de ses pairs, mais seulement par rapport à son propre rendement selon des critères de réalisation des objectifs. L'utilisation d'un instrument ou d'une activité de mesure (examen) a donc pour but de déterminer à quel niveau se situe l'élève.

Cette forme d'analyse des résultats (interprétation critériée) facilite à l'enseignant le choix des moyens à mettre en oeuvre pour combler les lacunes de chaque élève et en ce sens est une opération largement individualisante.

L'évaluation formative, quant à elle, en intervenant tout au long de l'apprentissage et en permettant à l'enseignant d'ajuster constamment son action est centrée sur le progrès individuel.

2) Les choix d'activités

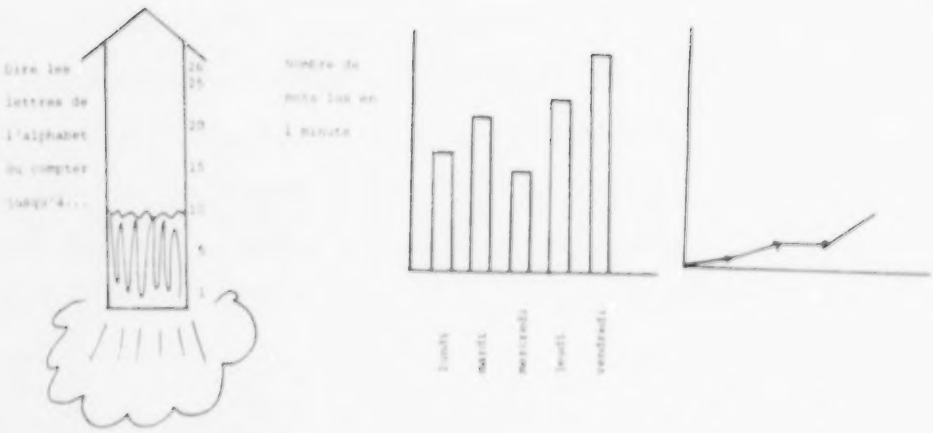
C'est surtout au moment de faire travailler les élèves seuls afin de s'occuper d'un élève en particulier que cette façon de procéder peut être utile. En plus de permettre à chacun d'effectuer un travail répondant davantage à ses goûts et à ses capacités, le fait de se choisir une activité favorise le développement de l'autonomie et de l'initiative chez les élèves. Une activité choisie est aussi plus motivante qu'un exercice imposé. Les choix offerts devraient bien sûr s'inspirer le plus possible des différents niveaux auxquels se situent les élèves.

À l'intérieur d'une même activité, il est parfois possible à l'enseignant d'adapter ses interventions aux différents niveaux des élèves. Exemple: après lecture d'une histoire, l'enseignant adresse à chacun des questions à leur niveau. Une question comme "Comment s'appelle le garçon?" n'est pas de même niveau que "Pourquoi le garçon avait-il peur?" Ici, ce n'est pas l'élève qui choisit, mais c'est l'enseignant qui, parmi plusieurs possibilités, sélectionne ce qui convient le mieux à chacun.

10) des tableaux et des graphiques de progrès

La pédagogie de la réussite, c'est aussi s'appliquer à reconnaître les progrès de l'élève. Cette reconnaissance devient plus significative lorsqu'elle s'effectue en visualisant le progrès à l'aide de tableaux et de graphiques simples. Plusieurs enseignants utilisent des dessins de thermomètres ou de flèches graduées. Sur un histogramme, l'élève peut facilement comparer ses résultats d'un jour à l'autre. On peut lui demander de marquer ou de colorier lui-même ses graphiques et tableaux.

EXEMPLES:



Afin d'aider l'élève à saisir les liens qui existent entre un graphique, un domaine d'apprentissage et lui-même, il importe de réduire au minimum le temps qui s'écoule entre l'activité d'apprentissage et la constatation d'un changement sur le graphique. Idéalement, la relation devrait être continue.

Dans cette catégorie de procédures, on peut aussi inclure les diplômes de réussite (Exemples: quand l'élève peut s'habiller seul, lire et écrire les chiffres de 1 à 20...) de même que les notes aux parents pour informer des progrès de leur enfant.

L'enseignant perspicace devrait cependant éviter que toutes ces manifestations de progrès n'entraînent des comparaisons d'un élève à l'autre. Un élève peut avoir accompli le plus important progrès et être le moins avancé de la classe dans un domaine particulier. Il faut seulement démontrer à chaque élève son progrès. De façon générale, l'expérience montre que la compétition est plutôt injuste et décourageante pour plusieurs élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

- DES MOYENS DE S'OCCUPER D'UN ÉLÈVE À LA FOIS

PAR:

A) des activités indépendantes;

B) le travail en petits groupes;

C) le travail avec un pair ou avec un élève plus avancé.

A) DES ACTIVITÉS INDÉPENDANTES

Les activités indépendantes sont le meilleur moyen dont dispose l'enseignant pour faire de l'enseignement individuel. Malheureusement, très souvent, ces activités ne permettent pas réellement à l'enseignant de s'occuper d'un seul élève et de délaisser son groupe, pour diverses raisons:

- le contrôle de la discipline ne le permet pas;
- certains sont incapables de faire ce qui est demandé;
- certains n'ont pas compris les instructions;
- certains disent toujours avoir terminé...

Les règles suivantes de planification des activités indépendantes peuvent aider les enseignants:

1. Déterminer des périodes fixes d'activités indépendantes.
2. Choisir des activités faisant suite à un enseignement récent.
3. Développer des formules familières aux élèves.
4. Prévoir des mécanismes d'auto-correction.
5. Planifier des activités de remplacement ou de complément.
6. Limiter la durée des activités indépendantes.

1. *Déterminer des périodes fixes d'activités indépendantes*

L'enseignant qui, sans prévenir, demande à son groupe de compléter un exercice, parce qu'il doit s'occuper d'un élève en particulier, risque de conclure hâtivement qu'il est impossible de travailler individuellement dans son groupe. Si par contre, il habitue ses élèves à avoir régulièrement des périodes d'activités indépendantes à des moments précis, il devient plus facile d'établir des règles de fonctionnement au cours de ces périodes et d'en faire

saisir l'utilité. Les élèves deviennent aussi plus autonomes lorsqu'ils apprennent qu'à certains moments il doivent travailler régulièrement seuls.

3. *Choisir des activités faisant suite à un enseignement récent*

Ces périodes ont essentiellement pour but de permettre aux élèves de pratiquer ce qu'ils ont appris. Une pratique valable porte donc sur des acquis récents, non sur des éléments nouveaux ou en voie d'acquisition. Une activité qui ne réfère pas à des apprentissages récents risque de provoquer des frustrations, du dérangement, des apprentissages erronés.

4. *Développer des formules familières aux élèves*

Afin de ne pas dérouter les élèves et de ne pas avoir à expliquer longuement les consignes, il est nécessaire d'adopter une certaine routine dans le déroulement des activités indépendantes.

Exemples: L'enseignant remet une feuille et lit ce qui est demandé, puis les élèves inscrivent des "X" aux endroits appropriés;

L'enseignant a préparé des lettres et des mots au tableau, les élèves ouvrent leurs cahiers et reproduisent les lettres ou les mots (la tâche de chacun est toujours au même endroit sur le tableau);

OU

L'enseignant prépare des feuilles sur lesquelles les élèves doivent compléter les espaces blancs à l'aide d'indices.

L'important est que la consigne et les modalités d'exécution soient les plus familières possibles aux élèves[1]. Lorsqu'on utilise des feuilles, il est préférable de n'utiliser qu'une consigne par feuille. Il

1. On doit rechercher ces caractéristiques dans le choix d'un cahier d'exercices.

vaut mieux utiliser toujours le même format de feuille. L'enseignant doit demeurer à la disposition des élèves chaque fois que les conditions habituelles sont modifiées.

4. *Prévoir des mécanismes d'auto-correction*

Les corrections peuvent aussi devenir une occasion d'apprendre à être autonome. La plupart des élèves peuvent apprendre à comparer leurs réponses à une liste de bonnes réponses et à indiquer ce qui est réussi et ce qui est manqué. Une bonne méthode consiste à aménager un coin de correction où se trouvent les fiches-réponses. Quand l'activité indépendante est terminée, l'enseignant doit cependant vérifier les corrections des élèves et donner un feed-back à chacun.

5. *Planifier des activités de remplacement ou de complément*

Pour ceux qui terminent avant les autres (ou pensent avoir terminé) et pour ceux qui ne font pas l'exercice demandé, quelle que soit la raison, on doit toujours prévoir quelques activités supplémentaires et en avertir les élèves. Ce sont généralement des tâches faciles et agréables, de

manière à ne nécessiter aucune assistance de la part de l'enseignant.

Exemples: Dessins pointillés à compléter, découpage, reproduction de lettres et de chiffres, regarder un livre, coller des morceaux de papier sur un carton.

Nous devons nous garder de prévoir des activités complémentaires qui auront un trop fort caractère de récompense, car on ne doit pas réduire la motivation pour l'activité principale. Le but est plutôt d'assurer à chacun une tâche à sa portée.

e. Limiter la durée des activités indépendantes

Lorsqu'ils doivent s'occuper d'un seul élève à la fois en classe, plusieurs enseignants savent qu'il ne peut s'agir d'une période très longue. Certains se découragent, car ils ont tendance à exiger trop d'autonomie de leur groupe.

On ne peut déterminer avec précision la durée des activités indépendantes. Celle-ci varie en fonction de

la quantité des apprentissages qui ce prêtent à de la pratique, de la capacité d'autonomie des élèves et de la qualité de la planification de l'enseignant. A titre de suggestion, nous pouvons cependant proposer qu'elle devrait varier entre 5 et 15 minutes environ.

Il vaut mieux que ces périodes soient courtes et nombreuses, plutôt que longues et peu fréquentes. Chaque enseignant devrait, par observation, identifier la durée limite des activités indépendantes convenant à son groupe.

B) LE TRAVAIL EN PETITS GROUPES

En enseignement individuel, l'attention de l'enseignant à un élève ne doit pas nécessairement être constante. *Le travail en petits groupes* permet à la fois de s'adresser plus directement à chacun, de mieux contrôler l'attention des élèves de fournir un feed-back plus immédiat et plus précis. Une telle organisation favorise aussi l'entraide et la communication entre les élèves.

Certaines activités exigent que les élèves travaillant ensemble soient de niveau semblable, mais d'autres activités peuvent convenir à des élèves de niveaux différents. Les groupes peuvent donc être formés de façon homogène ou hétérogène selon l'activité, et il est bon de modifier fréquemment.

Des aménagements physiques particuliers (tables en demi-cercle, bureaux accolés...) facilitent l'apprentissage en petit groupe. L'enseignant va d'un groupe à l'autre pour expliquer, guider, corriger, encourager; le travail des élèves alterne entre les activités indépendantes et l'apprentissage par enseignement direct.

C) LE TRAVAIL AVEC UN PAIR OU AVEC UN ÉLÈVE PLUS AVANCÉ

Il n'est pas essentiel que l'enseignant lui-même soit toujours l'agent de l'action individualisée. Un élève de la classe qui maîtrise une habileté devient une ressource sur laquelle l'enseignant devrait compter. Grâce à son aspect valorisant pour l'élève ressource, cette forme d'intervention peut d'ailleurs s'avérer doublement rentable.

Dans certains milieux, des ententes entre les enseignants et la direction de l'école permettent aussi que des élèves plus avancés puissent occassionnellement venir aider des élèves en difficulté dans leurs apprentissages de base (lecture de nombres et de chiffres, décodage de mots, exercices de calculs...). Ce genre de projet offre aussi l'avantage de profiter aux deux élèves impliqués et peut favoriser une meilleure perception des élèves handicapés par une déficience mentale, dans le milieu scolaire et dans la société.

3.3 DES TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT APPROPRIÉES

• RÉDUIRE LES POSSIBILITÉS D'ERREURS

Pour stimuler l'intérêt des élèves et surtout leur confiance à eux, nous devons, par tous les moyens disponibles, leur fournir le maximum de possibilités de bonnes réponses, tout en éliminant les conditions qui engendrent les erreurs. Les conditions défavorables sont le plus souvent les suivantes:

1- *Demander aux élèves de démontrer leurs acquisitions à partir d'un enseignement insuffisant.* (Exemple: Demander aux élèves de mettre leurs souliers seuls, alors qu'ils viennent seulement de commencer cet apprentissage);

2- *Demander plusieurs tâches à la fois.* (Exemple: "Découper votre ligne pointillée, repliez le carton et vous pourrez ensuite dessiner les roues");

3- *Ne pas vérifier si la tâche est bien comprise.* (Exemple: Demander un exercice et vérifier à la fin seulement, par les réponses, si la consigne a été bien comprise);

4- *Poser des questions ou proposer les tâches qui ne sont pas conformes à l'enseignement reçu.* (Exemple: Montrer à boire avec une tasse et demander de boire dans un verre comme exercice. Faire identifier oralement des objets, demander ensuite d'écrire les mots dans un cahier en voyant les objets).

Afin d'augmenter au maximum LA FRÉQUENCE DES BONNES RÉPONSES, il est nécessaire:

I *d'utiliser des formules de travail familières aux élèves.* (Exemple: L'enseignant écrit au tableau la lettre nouvelle, les élèves se pratiquent à la reproduire avec l'aide de l'enseignant et en calquant des modèles; la même procédure est reprise pour toutes les lettres).

II *de fournir des indices des réponses à donner.*
(Exemple:
- associations avec des couleurs et des formes;
- laisser des espaces blancs indiquant le nombre de lettres de la réponse;
- dire le son par lequel commence la réponse;
- reproduire le geste utilisé au cours de l'apprentissage;
- si l'élève ne peut répondre, lui dire la réponse et demander de la répéter.

• SOUTENIR L'ATTENTION

En plus de tout ce qui influence la motivation (objectifs appropriés, structuration de l'enseignement, procédures de renforcement...), certains éléments de l'expression de l'enseignant exercent une grande influence sur l'attention des élèves.

- regarder les élèves et attirer leurs regards;
- utiliser des mots-signaux comme: "attention", "regardez bien", "prêts";
- exploiter les multiples ressources de la voix humaine: varier le ton et le débit, faire des imitations vocales;
- ajouter de l'intensité au message verbal par l'expression et les gestes (mouvements des bras, des mains, des doigts, de la tête).

• GUIDER PHYSIQUEMENT

Avec les élèves handicapés par une déficience mentale, cette technique d'enseignement est l'une des plus efficace. Elle peut être appliquée pour enseigner aux élèves à s'habiller, à se laver les mains, à écrire... Elle est souvent le point de départ d'une nouvelle acquisition et d'un amélioration de la dextérité. Elle supplée avantageusement au manque de compréhension verbale. Elle est en soi, une technique pour garder l'attention à son maximum.

• DES EXPLICATIONS VERBALES À LA PORTÉE DES ÉLÈVES

Si le langage est l'une des faiblesses de plusieurs élèves, ils n'en sont pas moins capables de profiter de certaines explications et de s'améliorer sur ce point, moyennant certaines adaptations:

- associer des explications verbales à d'autres médias pertinents (images, gestes, sons, mimes);
- éviter les mots abstraits;
- éviter les sous-entendus;
- éviter de communiquer plusieurs idées à la fois;
- éviter les déductions et les raisonnements trop complexes;
- demander aux élèves de répéter les mots employés.

• STIMULER LE DÉVELOPPEMENT INTELLECTUEL

Plus encore que les élèves ordinaires, les élèves handicapés par une déficience mentale ont besoin d'exercer leurs facultés de mémoire, de raisonnement, d'imagination... afin de les développer. Différents exercices peuvent être utilisés par les enseignants: jeu de morse (mémoire auditive), dire le nom d'un objet vu pendant quelques instants, répétition de syllabes sans signification ou de numéro de téléphone, etc...).

Cependant, nous oublions parfois qu'une différence importante entre les êtres humains au plan intellectuel réside souvent dans le rythme et la vitesse d'exécution. La capacité de penser rapidement est sans doute ce qui témoigne le mieux de la vivacité intellectuelle. Le temps est donc une variable dont il faut tenir compte au cours de certains exercices.

Exemples d'exercices-jeux

- nommer le plus grand nombre de couleurs en une minute;
- nommer le plus grand nombre de noms de vêtements en une minute;
- nommer le plus grand nombre de lettres ou chiffres en une minute;
- nommer le plus grand nombre de noms de personnes en une minute;
- nommer le plus grand nombre de mots commençant par le son "p" en une minute;
- nommer le plus grand nombre de noms d'animaux en une minute;
- écrire le plus grand nombre de lettres ou de chiffres en une minute.

On peut ainsi faire apprendre des séries de mots ou de notions avec des graphiques de progrès. Il est possible de compliquer ou de faciliter ce genre d'exercices au besoin. On peut le faire individuellement, par équipes de deux ou en groupe.

Les personnes handicapées par une déficience intellectuelle ont parfois été surprotégées et empêchées de vivre une foule d'expériences généralement vécues par les autres. Le manque de stimulation est donc un facteur amplifiant de la déficience. L'idée des programmes de stimulation précoce est d'ailleurs issue de cette constatation. Offrir aux élèves la possibilité de vivre une multitude d'expériences apparaît ainsi comme une règle d'or de toute intervention efficace.

À cause de leurs modes particuliers d'appréhension du réel qui ne leur permettent pas toujours de saisir toute la réalité, les élèves doivent compter sur l'aide de l'adulte pour tirer le maximum de profit de ces expériences. L'enseignant doit veiller à ce que les élèves mettent à contribution toutes leurs capacités.

- dire où placer les doigts, où et quoi regarder;
- faire observer les caractéristiques de la forme;
- comparer l'objet observé avec un autre objet connu (ressemblances et différences);
- demander de dire ce qu'ils observent.

• CRÉER UNE ATMOSPHÈRE VIVANTE ET AGRÉABLE

Un grand nombre de facteurs peuvent influencer le climat de la classe. Le contrôle de cet aspect de la pédagogie est certainement une partie importante de la tâche de l'enseignant et fait appel à toutes ses qualités humaines et à ses potentialités. Les quelques points suivants peuvent servir de guide aux intervenants:

- établir des règles de fonctionnement simples et précises. Cette condition permet d'instaurer un climat de sécurité propice aux apprentissages;
- favoriser dans la mesure du possible la plus grande liberté d'action et d'expression;
- permettre aux élèves de bouger et de changer souvent de tâche;
- établir une relation privilégiée avec chacun en lui consacrant du temps simplement pour lui être agréable, en lui faisant confiance et en l'encourageant;
- organiser des fêtes collectives où chacun sent qu'il a sa place;
- commencer et terminer chaque journée par une activité agréable.

CHAPITRE 4

LA PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT

Devant l'ensemble des composantes de l'action éducative – les besoins de l'élève, les objectifs d'apprentissage, les approches et les stratégies pédagogiques, la contribution des divers agents d'éducation –, la PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT revêt une grande importance.

Plutôt que de discourir longuement sur le sujet de la planification de l'enseignement, nous avons choisi de présenter d'emblée des *formules pratiques* qui puissent assister les pédagogues dans l'accomplissement de cette tâche.

4.1 L'ÉTABLISSEMENT D'UN BILAN DE GROUPE

• DÉBUT DE L'ENSEIGNEMENT

Comme nous l'avons signalé précédemment, il est essentiel de vérifier les acquis de tous les élèves d'un groupe avant de commencer l'enseignement de l'année scolaire. Cette étape devrait être franchie au cours des premières semaines. Pour effectuer cette opération chez les élèves déficients mentaux moyens il est nécessaire d'utiliser plusieurs sources d'information:

- des rencontres avec les parents;
- la connaissance du vécu familial de l'élève;
- l'observation suivie des comportements de l'élève au cours des différentes activités à l'école;
- divers instruments d'évaluation.

Cet ensemble de moyens permet de situer chacun des élèves dans l'éventail des objectifs d'apprentissage qui figurent dans les programmes de formation prévus. Cette étape de première importance permet d'établir un *plan d'action adapté* à la fois aux besoins de chacun des élèves et aux besoins du groupe d'élèves.

BILAN DE GROUPE

(noms des élèves)

ÉCOLE: ANNÉE SCOLAIRE: ÉTAPE:										
PROG.	OBJECTIFS GÉNÉRAUX	OBJECTIFS TERMINAUX ACQUIS								OBSERVATIONS
AUTONOMIE FONCTIONNELLE	1.0 ALIMENTATION									
	2.0 HYGIÈNE ET PROPRETÉ CORPORELLE									
	3.0 VÊTEMENTS									
	4.0 SÉCURITÉ PHYSIQUE									
	5.0 STIMULI DE L'ENVIRONNEMENT									
LANGAGE ET COMMUNICATION	1.0 PREMIÈRES COMMUNICATIONS									
	2.0 COMPRÉHENSION ORALE									
	3.0 ÉNONCER DES MESSAGES									
	4.0 SIGNES PICTOGRAPHIQUES									
	5.0 LIRE DES MOTS									
	6.0 ÉCRITURE									
	7.0 SITUATIONS COURANTES DE COMMUNICATION									
MATHÉMATIQUE	1.0 NOMBRES NATURELS									
	2.0 FRACTIONS									
	3.0 ÉLÉMENTS DE GÉOMETRIE									
	4.0 MESURE									
	5.0 OPÉRATIONS SIMPLES									

ARTS PLASTIQUES	1.0	PROPRIETES DES OBJETS										
	2.0	REPRESENTATION D'OBJETS										
	3.0	EVOCATIONS/REACTIONS										
	4.0	EXPERIMENTATION DE TECHNIQUES										
	5.0	EXPRESSION A L'AIDE DES TECHNIQUES										
ART DRAMATIQUE	6.0	ELEMENTS DE L'ACTION HUMAINE										
	7.0	REPRESENTATION DES ACTIONS										
	8.0	EVOCATIONS/REACTIONS										
	9.0	EXPERIMENTATION DE TECHNIQUES										
	10.0	EXPRESSION A L'AIDE DES TECHNIQUES										
ED. MUSICALE	11.0	PROPRIETES AUDITIVES										
	12.0	CONSCIENCE DE L'EMISSION DE SONS										
	13.0	REACTION A L'AUDITION DE SONS										
	14.0	EXPRESSION AU MOYEN DE DIVERSES TECHNIQUES										
(autres programmes)												

DESCRIPTION DE LA GRILLE

(bilan de groupe)

1- Écrire le nom de chacun des élèves du groupe.

2- Indiquer, après avoir fait les observations voulues, les objectifs terminaux acquis par chaque élève en regard de chacun des objectifs généraux des programmes.

3- Le pédagogue analyse la situation de groupe au plan des acquisitions. Il peut, par exemple, cerner les objectifs terminaux acquis (et non-acquis) de la part de certains groupes d'élèves. Ceci lui procure une information précise pour la planification de l'enseignement en petits groupes, et possiblement à toute la classe.

N.B. Un écart significatif des acquis entre la moyenne de groupe et le niveau de base d'un élève est une information précise pour la planification de l'enseignement individualisé.

- PLAN D'ÉTAPE ET PLAN POUR L'ANNÉE

Après avoir situé tous les élèves du groupe, par rapport aux objectifs des programmes, l'on obtient une liste d'objectifs terminaux qui constitue *le plan d'étape préliminaire* pour chaque élève.

En cours d'étape, les élèves progresseront différemment. Il est alors fort pertinent et assez facile sur le plan technique d'ajuster les plans d'étape en fonction des progrès accomplis.

À la fin de la première étape ou au cours de la deuxième, une meilleure connaissance des capacités des élèves devrait permettre, notamment, d'établir un *plan de travail individualisé pour le reste de l'année*.

L'on doit cependant se rappeler qu'un plan de travail demeure un instrument de référence et non une fin. Il serait dommage de limiter les progrès d'un élève pour le conformer à un plan, tout comme il serait désastreux de "couvrir" tout un programme sans se soucier des difficultés particulières des élèves d'une classe. En tout temps, le rythme de chacun, son

style d'apprentissage et sa capacité d'assimilation des apprentissages doivent guider l'enseignement.

Même si le modèle que nous présentons est avant tout basé sur une analyse des acquis et des besoins des individus, il permet néanmoins de dégager des OBJECTIFS COMMUNS pour un enseignement à l'ensemble des élèves.

Traditionnellement, c'est plutôt après avoir fait une planification de groupe que le pédagogue en venait à préciser des programmes plus individualisés. Ici, c'est plutôt l'inverse que nous proposons par l'entremise du modèle de Bilan de groupe: nous suggérons de dégager le contenu d'apprentissage pour le groupe à partir des indications révélées par les différents contenus d'apprentissage que l'on a fixés pour les individus.

4.2 LA PRÉPARATION D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE.

À titre indicatif, nous proposons ci-dessous un MODÈLE DE FICHE D'ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE, compte tenu des objectifs terminaux et des objectifs intermédiaires des programmes.

Fiche: No _____

Programme: _____

Objectif général No: _____

Objectif terminal
(l'objectif terminal visé)

CONTENU D'APPRENTISSAGE

(l'objectif intermédiaire et les sous-objectifs, s'il y a lieu

——— le contenu des autres parties de la fiche concourt à l'atteinte de ces objectifs.

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Principale partie de la fiche:

- mise en situation;
- approche pédagogique;
- stratégies pouvant faciliter l'apprentissage recherché et susciter la motivation de l'élève.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

Le matériel didactique nécessaire à la réalisation des activités d'apprentissage.

VARIANTES OU SUGGESTIONS

(variantes possibles dans les activités)

RÉFÉRENCES

(consultation d'ouvrages ou de publications)

Faisant suite à la présentation du modèle de fiche d'activités d'apprentissage, nous nous permettons de donner, pour chacun des quatre programmes de formation générale, quelques exemples possibles concrets de ce que pourrait contenir une fiche d'activités d'apprentissage.

Fiche: no 5.4
PROGRAMME: Autonomie fonctionnelle
OBJECTIF GÉNÉRAL NO 1.0

5.4 PARTICIPER AUX ACTIVITÉS DE SON ENVIRONNEMENT IMMÉDIAT

CONTENU D'APPRENTISSAGE

5.4.3 Respecter une consigne relative à un jeu.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

- Un ensemble comprenant une grande quantité de cubes ou de blocs de construction vivement colorés.

VARIANTES OU SUGGESTIONS

- Un petit nombre d'enfants fait un casse-tête.
- On propose aux enfants un jeu de société.

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

- On fournit du matériel à un petit groupe d'enfants et on les invite à l'utiliser en soulignant que toutes les pièces appartiennent à tout le monde. Il est préférable de ne pas faire durer l'activité trop longtemps.

- On suggère aux enfants de réaliser des constructions sur un thème commun: (la maison). À la fin, toutes les constructions sont placées les une près des autres pour représenter une ville ou un village.

RÉFÉRENCES

Fiche: No 2.1

PROGRAMME: Langage et communication

OBJECTIF GÉNÉRAL NO: 2

2.1 EXÉCUTER UNE CONSIGNE VERBALE QUI CONSISTE À DÉSIGNER UN OBJET FAMILIER EN LE TOUCHANT OU EN LE PRENANT.

CONTENU D'APPRENTISSAGE

2.1.1 Manifester une attention visuelle et auditive au professeur en regardant ce dernier lorsqu'il s'adresse à lui.

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

- Les objets familiers qui font partie de l'expérience de l'enfant sont des objets qu'il peut manipuler facilement.
- Il s'agit bien d'objets et non d'images pour les débuts de cet apprentissage.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

- Des objets familiers ou des illustrations d'objets familiers;
  - crayon;
  - pomme;
  - etc.

VARIANTES OU SUGGESTIONS

- Il est possible d'augmenter le nombre d'objets.
- Il est possible d'utiliser l'image à la place des objets.

RÉFÉRENCES

4.1 LIRE DES SYMBOLES PICTURAUX À CARACTÈRE INFORMATIF

CONTENU D'APPRENTISSAGE

4.1.4 Interpréter oralement ou gestuellement une information donnée à partir d'une image.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

- Des cartons sur lesquels sont représentés des signes variés et qui auront chacun une signification particulière.

VARIANTES OU SUGGESTIONS

- Les symboles sociaux qui ont trait à des activités de loisirs: camping, site à pique-nique, piste de ski de fond, natation, tennis, etc.
- Les symboles sociaux qui réfèrent à des interdictions: poison, ne pas exposer à la chaleur, explosif, défense de fumer, baignade interdite, ne pas toucher.

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

- On peut donner à "lire" des images illustrant des situations qui lui sont familières. On peut aider l'enfant à décrire l'image en nommant un objet ou en organisant sa phrase clairement. Écrire ensuite un mot ou une phrase courte illustrant l'image.
- On peut introduire ici les principaux symboles sociaux pour que l'enfant se familiarise à ces illustrations.
- Les symboles sociaux qui ont trait à des services publics: téléphone, toilette, police, bouche de métro, arrêt d'autobus...
- Les symboles sociaux utilisés dans le code de la route: arrêt, passage pour piétons, feux de circulation, interdit au cycliste, sens unique, défense de stationner, etc...

RÉFÉRENCES

Fiche: No 2.1

PROGRAMME: Eveil au raisonnement mathématique

OBJECTIF GENERAL NO: 2

2.1 UTILISER LES FRACTIONS DANS DES SITUATIONS TRÈS SIMPLES

CONTENU D'APPRENTISSAGE

2.1.1 Associer une fraction à une partie d'un objet ou à une partie d'un ensemble d'objets.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

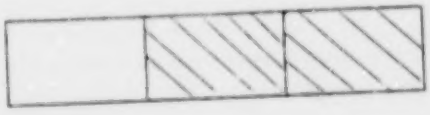
- Des feuilles de papier.
- Des pommes.
- Des réglettes.

VARIANTES OU SUGGESTIONS

- Partir d'une figure illustrée et séparée.
- Trouver la fraction hachurée, non hachurée.

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

- Prendre plusieurs feuilles de même format, les faire plier en 2, 3, ...
- Séparer une pomme en 2, 3, 4, ...
- Placer des réglettes de même couleur sur une longueur donnée.



RÉFÉRENCES

Fiche: no 4.1

PROGRAMME: Eveil au raisonnement mathématique

OBJECTIF GENERAL NO: 4

4.1 SE FAMILIARISER AVEC LES DIFFÉRENTES UNITÉS DE MESURES COURANTES DANS LE DOMAINE DES LONGUEURS

CONTENU D'APPRENTISSAGE

4.1.1 Comparer la longueur de quelques objets...

ACTIVITES D'APPRENTISSAGE

- On donne à l'élève des bâtons de différentes longueurs. On lui demande de les comparer entre eux.
- On le familiarise ensuite avec le vocabulaire: long/court, plus long/plus court, de même longueur/ plus grand, etc...

MATÉRIEL DIDACTIQUE

- Des bâtons de différentes longueurs ou des bouts de cordes.

VARIANTES OU SUGGESTIONS

- Le jeu peut se faire à l'extérieur, en utilisant du matériel naturel.

RÉFÉRENCES

1.1 PORTER ATTENTION À UNE ACTION QUI SE DÉROULE PENDANT QUELQUES MINUTES (EXPRESSION DRAMATIQUE)

CONTENU D'APPRENTISSAGE

1.1.1 Regarder une action, la suivre des yeux dans la réalité, à la télévision ou ailleurs.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

- Un tambourin ou tout autre objet (plat, bol; boîte de métal, etc.)
- Des jetons.
- Un carton rectangulaire représentant une rangée de sept ou huit cases vides.

VARIANTES OU SUGGESTIONS

- On place les jetons d'avance sur le carton. L'enfant regarde comment ils sont placés puis il doit marcher en suivant le modèle représenté sur le carton.

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

- L'élève est assis devant une table et a, à la portée de la main, un tas de jetons. Devant lui, il y a un grand carton. L'adulte de son côté, se promène autour de la pièce, assez lentement. Certains pas sont accompagnés par un coup de tambourin tandis que certains autres ne le sont pas. L'enfant regarde l'adulte et essaie de reproduire la marche avec ses jetons: quand il y a un pas accompagné d'un coup de tambourin, il met un jeton sur le carton dans une case; quand il y a un pas sans coup de tambourin, il laisse une case vide.
- On change ensuite les rôles: l'enfant marche et l'adulte place les jetons.

RÉFÉRENCES

ITEM: 6.3

PROGRAMME: Initiation aux arts

OBJECTIF GÉNÉRAL NO: 6

6.3 CHANTER UNE CHANSON EN GROUPE (ÉDUCATION RYTHMIQUE)

CONTENU D'APPRENTISSAGE

6.3.1 Chanter au même rythme que d'autres, à la même vitesse.

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

- Il est préférable de choisir une chanson qui est connue des élèves. A mesure que la chanson progresse, on informe et on questionne les élèves sur la signification des mots.

- La personne qui dirige indique les gestes à faire pour accompagner la chanson.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

- Des chansons utilisées dans des émissions télévisées.

VARIANTES OU SUGGESTIONS

- C'est un enfant qui mène le jeu. Il fait des gestes que le groupe reprend. Les enfants sont meneurs de jeu à tour de rôle.

RÉFÉRENCES

4.3 LE MATÉRIEL DIDACTIQUE

Les programmes de formation générale pour élèves handicapés par une déficience mentale moyenne visent des apprentissages qui faciliteront la plus complète intégration sociale de ces personnes. C'est donc à un matériel et à des situations collés à la vie courante que l'enseignement devra le plus souvent faire appel.

Les recherches et les expérimentations portent à conclure qu'il ne s'agit pas de rechercher un matériel spécialisé, mais plutôt d'adapter ce que nous possédons généralement en milieu scolaire relié au vécu quotidien de ces élèves. D'autre part, l'usage d'un matériel attrayant et diversifié répond à leur besoin d'un soutien constant et à la nécessité de mises en situation variées.

Selon cette optique *d'utilisation de matériel courant*, voici quelques suggestions en regard des différents programmes de formation générale.

- POUR LE PROGRAMME D'AUTONOMIE FONCTIONNELLE

L'ensemble des objectifs de ce programme touche l'un ou l'autre de ces trois milieux de vie que sont la famille, l'école ou la société. Le matériel didactique fait appel aux objets auxquels la plupart des gens deviennent familiers dès leur jeune âge. Les locaux de classe des groupes de départ (4-8 ans) devraient donc être munis du matériel et des équipements suivants:

- salle de toilette complète (lavavo, toilette avec douche portative);
- aire de cuisine: évier, table, ustensiles, vaisselle, etc.;
- aire de repos (matelas, etc.);
- aire de jeux (espace pour activités et jeux psychomoteurs, carré de sable, poupées, camions, etc.);
- aire personnalisée (casier personnel pour chaque élève permettant le rangement des objets tels que brosse à dents, une serviette, une débarbouillette, des sous-vêtements, un short, un costume de bain, etc.).

Dans ce programme, on devra s'appliquer tout particulièrement à établir des apports de complémentarité entre la maison (ou le milieu institutionnel) et l'école. C'est là une condition liée au maintien et à la généralisation des apprentissages. Par

conséquent, le matériel et le vocabulaire devront "coller" au vécu des élèves.

En autonomie fonctionnelle, l'école doit s'efforcer de recréer et d'apprivoiser un environnement aussi "réel" que possible.

- POUR LE PROGRAMME DE LANGAGE ET COMMUNICATION

Les différentes situations qui se présentent tout au long de la journée sont autant d'occasion de développer et d'enrichir la communication et le langage. Un matériel spécifique n'est donc pas essentiel.

Lorsque l'élève a acquis les préalables lui permettant d'accéder aux volets lecture et écriture, on doit prévoir l'utilisation de fiches de lecture et de cahiers d'exercices incitant au développement d'habiletés fonctionnelles:

Lecture:
- lecture de symboles;
- étiquettes, annonces commerciales;
- recettes, modes d'emploi, etc.

Ecriture:
- nom, adresse, numéro de téléphone;
- courtes phrases décrivant les possibilités de l'individu;
- liste d'épicerie ou d'achats, etc.

Les possibilités offertes grâce à la complémentarité des programmes de formation générale invitent à un enseignement stimulant et significatif.

- POUR LE PROGRAMME D'ÉVEIL AU RAISONNEMENT MATHÉMATIQUE

Ici non plus, il n'est pas nécessaire d'investir dans un matériel sophistiqué pour assurer des apprentissages. Un simple coup d'oeil dans l'environnement de la classe, de la maison ou des lieux publics nous permet de déceler une foule d'objets qui pourront être utilisés comme moyens didactiques.

Exemples:
- fruits de différentes couleurs;
- boîtes de différentes formes et de différentes dimensions;
- pièces de monnaie.

Pour amener les élèves à saisir les notions de regroupement, de sous-ensemble, la valeur des nombres, le sens de "ajouter" et "enlever", il serait bon de se procurer des séries d'objets: billes, cure-dents, petits animaux miniatures, objets à classer du plus grand au plus petit, etc.

Le matériel utilisé actuellement pour le secteur général peut convenir à ces élèves et permettre de diversifier les situations d'apprentissage.

Certaines activités, comme une excursion au centre commercial occasionnée par la préparation d'une fête ou une période de langage et communication ayant pour thème "les animaux de la ferme" offrent de multiples possibilités d'initier les élèves aux associations logiques (animaux à 4 pattes et à deux pattes, à poil et à plumes, etc.) et aux opérations simples.

Les exercices écrits de numération devront correspondre aux besoins prioritaires de ces élèves:

- reconnaître la valeur de pièces de monnaie;
- faire des transactions simples, telles que achat, biens de consommation courante;
- dépôt ou retrait bancaire.

- POUR LE PROGRAMME D'INITIATION AUX ARTS

L'enfant déficient doit se servir de plusieurs sens pour construire sa perception du monde environnant. Les couleurs, les formes, les mouvements, les sons, les textures, les odeurs doivent être pleinement explorés.

L'expression dramatique est sans doute le volet du programme d'initiation aux arts le plus ouvert à l'intégration des différentes matieres. Pleurer, rêver, chanter, sauter, plus petit, plus grand... sont des mots qui prennent un sens précis, lorsqu'en plus de les dire, on les exprime à l'aide de son corps. De plus, une petite scène faite de boîtes de carton ou de panneaux plus grands, (contre-plaqué, "styro-foam", pré-fini), quelques vêtements, un peu de maquillage, permettent de réaliser des activités favorisant la maturation des processus d'apprentissage.

Plusieurs aspects doivent être pris en considération dans l'assemblage minutieux et ordonné d'un matériel didactique approprié: la progression particulière de l'apprentissage de la clientèle, la présentation du matériel, les modalités d'utilisation, les coûts... Avec l'application des nouveaux programmes

et la mise en place d'une pédagogie appropriée, il faut reconnaître que nous sommes ici à l'orée d'un nouveau développement.

CHAPITRE 5

L'ÉVALUATION

L'ÉVALUATION a une grande importance au plan scolaire en général; elle devient capitale dans le domaine de l'éducation des enfants et des adolescents déficients mentaux.

Nous avons d'ailleurs souligné dans chacun des nouveaux programmes de formation générale l'importance de l'évaluation comme *partie intégrante de l'acte pédagogique et de celui d'apprendre*.

La personne handicapée par une déficience mentale moyenne manifeste des caractéristiques particulières dans sa façon d'apprendre. Pour cette raison, on considère que l'ÉVALUATION de ses apprentissages devra être suivie, continue, nuancée et faite sur la base principalement d'observations du comportement:

- l'on peut avoir la certitude que certains objectifs d'apprentissage de base sont acquis, étant donné l'âge ou le développement physique... de l'élève, alors que ce n'est pas le cas: cela impose que l'on établisse un *profil des acquis*,

- la lenteur de l'apprentissage chez cet élève exige une évaluation minutieuse et suivie qui peut s'étendre parfois sur plus d'un an pour un même objectif, si précis soit-il;

- la difficulté pour cet élève de "généraliser" ses apprentissages exige que l'on tienne compte de diverses mises en situation dans l'évaluation;

- un objectif qui semble atteint peut se révéler non intégré, d'où la nécessité d'une vérification méthodique sur une période assez longue.

Dans le vaste domaine de l'évaluation du développement des individus, le temps semble venu de mettre l'accent, non plus sur les mesures indirectes, normatives, destinées à faire des prédictions, mais davantage sur les évaluations directes et ponctuelles reliées aux contenus d'apprentissage et aux interventions des agents d'éducation.

Il ne serait pas approprié dans le présent guide d'étayer les différents concepts et les multiples théories qui ont cours dans le domaine de l'évaluation.

Nous avons convenu de nous poser les deux questions suivantes:

A- Par quel moyen faciliter l'évaluation des apprentissages réalisés par chacun des élèves?

B- Par quel moyen faciliter l'évaluation de la démarche pédagogique réalisée par l'agent d'éducation?

5.1 UN PROFIL D'ACQUISITIONS

Un profil d'acquisitions permet de consigner de façon fort succincte, mais suivie des observations qui portent sur le cheminement des individus par rapport aux objectifs d'un programme. Sa raison d'être est d'informer tous les intéressés – élèves, parents, éducateurs, administrateurs – sur les progrès réalisés et sur les points à améliorer.

La façon d'élaborer une grille d'évaluation peut varier grandement d'un endroit à un autre, d'un individu à un autre. Le modèle présenté est constitué uniquement par les objectifs d'apprentissage (terminaux et intermédiaires) du programme d'*AUTONOMIE FONCTIONNELLE*. Si ce profil d'acquisition se révèle utile, alors l'ensemble des contenus des programmes, ainsi dégagé, pourrait servir à constituer un CAHIER DE L'ÉLÈVE.

1. ALIMENTATION

1.1	**BOIRE SANS AIDE.**	☐
1.1.1	Manifester clairement le désir de boire.	☐
1.1.2	Distinguer les liquides potables et non potables.	☐
1.1.3	Boire avec une tasse.	☐
1.1.4	Boire avec un verre.	☐
1.1.5	Boire à la fontaine, à l'abreuvoir.	☐
1.1.6	Boire avec une paille dans une canette.	☐
1.1.7	Se verser à boire avec une canette.	☐
1.1.8	Se verser à boire avec une bouteille.	☐
1.1.9	Se verser à boire dans un pichet, un pot.	☐
1.1.10	Se prendre un verre d'eau au robinet.	☐
1.2	**MANGER SANS AIDE.**	☐
1.2.1	Distinguer des substances comestibles et des substances non comestibles.	☐
1.2.2	Mastiquer des aliments défaits, hachés ou écrasés.	☐
1.2.3	Mastiquer des aliments solides, coupés en morceaux.	☐
1.2.4	Lécher des aliments, cornets, "Popsicles", etc.	☐
1.2.5	Croquer, mordre dans des aliments.	☐
1.2.6	Tremper un aliment dans de la sauce.	☐
1.2.7	Tenir un ustensile dans ses mains.	☐
1.2.8	Porter un ustensile à sa bouche.	☐
1.2.9	Prendre des aliments avec une cuillère.	☐
1.2.10	Manger avec une cuillère.	☐
1.2.11	Piquer de la nourriture avec une fourchette.	☐
1.2.12	Manger avec une fourchette.	☐
1.2.13	Tartiner des aliments.	☐
1.2.14	Couper des aliments avec un couteau.	☐
1.2.15	Choisir les ustensiles appropriés pour manger divers aliments.	☐
1.3	**PRÉPARER DES FRUITS ET DES LÉGUMES.**	☐
1.3.1	Laver des fruits et des légumes.	☐
1.3.2	Peler des fruits et des légumes.	☐
1.3.3	Trancher des fruits et des légumes.	☐
1.4	**OUVRIR ET FERMER DES CONTENANTS.**	☐
1.4.1	Déboucher une bouteille.	☐
1.4.2	Visser et dévisser un couvercle.	☐
1.4.3	Ouvrir et fermer une boîte de conserve.	☐

1.5 ASSAISONNER SES ALIMENTS. ☐	
1.5.1 Sucrer ses aliments. ☐	
1.5.2 Saler et poivrer ses aliments. ☐	
1.5.3 Ajouter des sauces préparées à ses aliments. ☐	
1.6 RESPECTER DES RÈGLES DE CONVENANCE. ☐	
1.6.1 Reconnaître sa place à table. ☐	
1.6.2 Demeurer assis(e) à sa place pendant le repas. ☐	
1.6.3 Avaler sa nourriture avant de parler. ☐	
1.6.4 Placer la main devant la bouche lorsqu'il(elle) s'étouffe. ☐	
1.6.5 Utiliser une serviette de table en mangeant. ☐	
1.6.6 Mesurer ses bouchées. ☐	
1.6.7 Demander qu'on lui passe un plat hors de sa portée. ☐	
1.6.8 Prendre une portion individuelle dans un plat de service. ☐	
1.6.9 Accorder un temps normal à ses repas. ☐	
1.6.10 Reconnaître le moment approximatif des repas. ☐	
1.7 DÉMONTRER DE L'INTÉRÊT À UN REPAS. ☐	
1.7.1 Aider à mettre le couvert. ☐	
1.7.2 Aider à desservir la table. ☐	
	1.7.3 Aider à laver la vaisselle. ☐
	1.7.4 Aider à essuyer la vaisselle. ☐
	1.7.5 Aider à ranger la vaisselle. ☐
	NOTES

2. HYGIÈNE ET PROPRETÉ CORPORELLE

2.1 UTILISER LES ROBINETS À EAU. ☐

2.1.1 Différencier la poignée d'eau chaude de la poignée d'eau froide des robinets. ☐

2.1.2 Ouvrir des robinets. ☐

2.1.3 Régler la température de l'eau. ☐

2.1.4 Fermer des robinets. ☐

2.2 ALLER AUX TOILETTES SANS AIDE. ☐

2.2.1 Identifier les toilettes publiques prévues pour son sexe. ☐

2.2.2 Verrouiller et déverrouiller la porte des toilettes publiques. ☐

2.2.3 Uriner et déféquer dans une cuvette de cabinet de toilettes. ☐

2.2.4 Utiliser le papier hygiénique. ☐

2.2.5 Actionner la chasse d'eau. ☐

2.2.6 Utiliser une serviette ou un tampon hygiénique (fille). ☐

2.2.7 Utiliser le distributeur de savon. ☐

2.2.8 Utiliser le séchoir à mains. ☐

2.3 FAIRE SA TOILETTE. ☐

2.3.1 Se laver les mains. ☐

2.3.2 Se laver le visage et les différentes parties du corps à l'aide d'une débarbouillette et s'essuyer avec une serviette. ☐

2.3.3 Prendre un bain. ☐

2.3.4 Prendre une douche. ☐

2.3.5 Se laver les cheveux. ☐

2.3.6 Se brosser les dents. ☐

2.4 SOIGNER SA PROPRETÉ CORPORELLE. ☐

2.4.1 Se moucher. ☐

2.4.2 Se peigner les cheveux. ☐

2.4.3 Brosser ses cheveux. ☐

2.4.4 Se nettoyer les ongles. ☐

2.4.5 Se couper les ongles. ☐

2.4.6 Se limer les ongles. ☐

2.4.7 Utiliser un rasoir. ☐

2.4.8 Utiliser un désodorisant. ☐

2.4.9 Utiliser un rince-bouche. ☐

2.4.10 Utiliser un séchoir à cheveux. ☐

2.4.11 Attacher ses cheveux à l'aide d'élastiques, de pinces ou de barrettes (fille). ☐

NOTES

3. VÊTEMENTS

3.1 S'HABILLER SANS AIDE. ☐

3.1.1 Se chausser. ☐
3.1.2 Enfiler un vêtement par le bas. ☐
3.1.3 Enfiler un vêtement ouvert à l'avant. ☐
3.1.4 Enfiler un vêtement par le haut. ☐
3.1.5 Mettre divers autres accessoires. ☐
3.1.6 Attacher une bande adhésive. ☐
3.1.7 Attacher un bouton-pression. ☐
3.1.8 Attacher une agrafe. ☐
3.1.9 Fermer une fermeture éclair. ☐
3.1.10 Boutonner un vêtement. ☐
3.1.11 Boucler une ceinture. ☐
3.1.12 Nouer: un foulard, une ceinture. ☐
3.1.13 Faire une boucle. ☐
3.1.14 Lacer: un soulier, un patin. ☐
3.1.15 Identifier l'endroit et l'envers, le devant et le dos d'un vêtement. ☐
3.1.16 Lorsqu'il(elle) s'habille, respecter l'ordre séquentiel qui s'impose. ☐

3.2 SE DÉSHABILLER SANS AIDE. ☐

3.2.1 Se déchausser. ☐
3.2.2 Enlever un vêtement par le bas. ☐
3.2.3 Enlever un vêtement ouvert à l'avant. ☐
3.2.4 Enlever un vêtement que l'on passe par-dessus la tête. ☐
3.2.5 Enlever divers autres accessoires. ☐
3.2.6 Détacher une bande adhésive. ☐
3.2.7 Détacher un bouton-pression. ☐
3.2.8 Dégrafer des vêtements. ☐
3.2.9 Faire usage d'une fermeture éclair. ☐
3.2.10 Déboutonner un vêtement. ☐
3.2.11 Déboucler une ceinture. ☐
3.2.12 Dénouer: un foulard, une ceinture. ☐
3.2.13 Défaire une boucle de lacet, de ruban. ☐
3.2.14 Délacer: un soulier, un patin. ☐
3.2.15 Se déshabiller dans un ordre séquentiel. ☐

3.3 REMISER SES VÊTEMENTS. ☐

3.3.1 Plier ses vêtements. ☐
3.3.2 Ranger ses vêtements dans un tiroir. ☐
3.3.3 Suspendre ses vêtements dans une penderie. ☐

3.4	**CHOISIR DES VÊTEMENTS SELON LA TEMPÉRATURE.**	☐
3.4.1	Reconnaître le temps qu'il fait et percevoir la température.	☐
3.4.2	Différencier les saisons.	☐
3.4.3	Associer divers vêtements à une saison, à une qualité du temps ou de la température.	☐
3.5	**CHOISIR DES VÊTEMENTS SELON LES CIRCONSTANCES.**	☐
3.5.1	Reconnaître diverses activités et circonstances.	☐
3.5.2	Associer tel ou tel vêtement à telle ou telle activité ou circonstance.	☐
3.5.3	Reconnaître le moment où ses vêtements sont sales et doivent être changés.	☐

NOTES

4. SÉCURITÉ PHYSIQUE

4.1 OBSERVER DES RÈGLES DE SÉCURITÉ À LA MAISON. ☐

4.1.1 Signaler à l'adulte un malaise, une douleur ou une blessure. ☐

4.1.2 Se déplacer avec attention dans les endroits dangereux. ☐

4.1.3 Manipuler avec soin des objets pointus ou coupants. ☐

4.1.4 Éviter d'entrer en contact avec des objets ou des substances trop chaud(es). ☐

4.1.5 Se garder de porter à sa bouche des produits ou substances non comestibles. ☐

4.1.6 Ranger ses jouets après s'en être servi(e). ☐

4.1.7 Verrouiller la porte de la maison lorsqu'il(elle) est seul(e). ☐

4.1.8 Verrouiller et déverrouiller un cadenas. ☐

4.1.9 Utiliser le téléphone en cas d'urgence. ☐

4.1.10 Participer à un exercice de prévention des incendies. ☐

4.2 OBSERVER LES RÈGLES DE SÉCURITÉ À L'EXTÉRIEUR. ☐

4.2.1 Jouer et marcher sur les trottoirs plutôt que dans la rue. ☐

4.2.2 Regarder de chaque côté de la rue avant de traverser. ☐

4.2.3 Traverser aux intersections dans la mesure du possible. ☐

4.2.4 Lorsqu'il y a signalisation, traverser seulement au feu vert ou au signal prévu pour les piétons. ☐

4.2.5 Demander de l'aide à un adulte, si nécessaire, pour traverser une rue, retrouver son chemin, etc. ☐

4.2.6 Respecter les prescriptions du Code de la sécurité routière qui visent les piétons. ☐

4.2.7 Donner correctement son nom, son adresse et son numéro de téléphone. ☐

4.2.8 Approcher prudemment un animal inconnu. ☐

4.3 OBSERVER DES RÈGLES DE SÉCURITÉ DANS LES TRANSPORTS. ☐

4.3.1 Boucler sa ceinture de sécurité. ☐

4.3.2 Garder la tête et les bras à l'intérieur de la voiture. ☐

4.3.3 Garder une certaine distance entre lui(elle) et le chauffeur. ☐

4.3.4 Se garder d'ouvrir la portière lorsque la voiture est en marche. ☐

4.3.5 Attendre que le véhicule soit immobilisé pour y monter ou en descendre. ☐

En autobus

4.3.6 Reconnaître le numéro de son circuit d'autobus. ☐

4.3.7 Monter dans l'autobus et en descendre au moment prévu. ☐

4.3.8 Demeurer assis(e) sur son siège durant le trajet. ☐

4.3.9 Demander une correspondance si nécessaire. ☐

4.3.10 S'il(elle) a à traverser la rue, attendre que le véhicule reparte avant de le faire. ☐

A bicyclette

4.3.11 Rouler sur la droite de la rue. ☐

4.3.12 Rouler à la file indienne lorsqu'il(elle) est accompagné(e). ☐

4.3.13 Signaler avec son bras pour indiquer un changement de direction. ☐

4.3.14 Porter des vêtements de couleur vive pour être remarqué facilement par les automobilistes. ☐

4.3.15 S'assurer qu'aucun vêtement n'entrave le mouvement de sa bicyclette. ☐

4.3.16 Signaler à un adulte un élément défectueux sur sa bicyclette. ☐

Sécurité générale

4.3.17 Regagner son domicile à l'aide de divers moyens de transport. ☐

4.4 RESPECTER LES RÈGLES DE SÉCURITÉ À LA PISCINE. ☐

4.4.1 Expliquer à quoi sert la ligne de sécurité supportée par des bouées dans une piscine, un lac, etc. ☐

4.4.2 Expliquer à quoi sert la ligne de dénivellation entre la pente douce et la pente raide. ☐

4.4.3 Monter et descendre dans l'escalier d'une piscine. ☐

4.4.4 Monter et descendre dans l'échelle d'une piscine. ☐

4.4.5 Identifier le bord des marches d'une piscine par leur couleur. ☐

4.4.6 Expliquer l'effet du produit de revêtement antidérapant. ☐

4.4.7 Lire l'indication de la profondeur de l'eau. ☐

4.4.8 Expliquer l'utilité d'une surface noire au fond de la piscine. ☐

4.4.9 Suivre les directives du(de la) surveillant(e) avant d'utiliser le tremplin. ☐

4.4.10 Identifier les postes de surveillance. ☐

4.4.11 Identifier le(la) surveillant(e) pouvant agir comme sauveteur. ☐

4.4.12 Sortir rapidement de la piscine à la demande du (de la) surveillant(e). ☐

4.4.13 Utiliser un contenant de verre prudemment et seulement dans les endroits prévus à cette fin. ☐

4.4.14 Éviter les bousculades dans la piscine et autour. ☐

4.4.15 Utiliser des objets comme une perche, une bouée ou une planche en vue d'éviter éventuellement un danger. ☐

4.4.16 Différencier la zone des spectateurs de celle des baigneurs. ☐

4.4.17 S'abstenir de jeter dans la piscine toute matière pouvant nuire à la santé des baigneurs. ☐

4.4.18 S'abstenir de jeter dans la piscine toute matière pouvant compromettre la sécurité des baigneurs. ☐

4.4.19 Dans la pataugeoire, respecter les mêmes règles de sécurité et d'hygiène que celles prévues à la piscine. ☐

4.4.20 Sur une plage, respecter les mêmes règles de sécurité et d'hygiène que celles prévues à la piscine. ☐

4.5	**DONNER LA SIGNIFICATION DE DIVERS SYMBOLES.**	☐
4.5.1	Donner la signification des principaux symboles routiers ou le symbole de certaines indications.	☐
4.5.2	Donner la signification des principaux symboles rencontrés dans les endroits publics ou donner le sens de certaines indications.	☐
4.5.3	Donner la signification de divers autres symboles ou le sens de diverses indications.	☐

NOTES

AUTONOMIE FONCTIONNELLE

5. STIMULI DE L'ENVIRONNEMENT.

Objectif général : 5.0

5.1 RÉAGIR À L'AUDITION OU À LA VUE D'UN OBJET. ☐

5.1.1 Chercher des yeux la source d'un son, d'un bruit. ☐

5.1.2 Suivre des yeux un objet qui se déplace. ☐

5.1.3 Tourner la tête en direction d'un son, d'un bruit. ☐

5.1.4 Émettre un son, un bruit à la suite de l'audition d'un autre son (bruit) en vue d'attirer l'attention. ☐

5.2 RÉAGIR AUX MOUVEMENTS. ☐

5.2.1 Suivre des yeux les déplacements d'une personne. ☐

5.2.2 Réagir quand on prononce son nom. ☐

5.2.3 Tendre les bras vers une personne qui lui est familière. ☐

5.2.4 Saisir des objets avec sa main. ☐

5.2.5 Tendre des objets à quelqu'un. ☐

5.2.6 S'avancer vers une personne qui lui est familière. ☐

5.2.7 Imiter des gestes simples. ☐

5.2.8 Taper des mains (applaudir). ☐

5.2.9 Envoyer la main, saluer de la main. ☐

5.2.10 Exécuter une consigne simple. ☐

5.2.11 Arrêter une activité quand on lui en donne la consigne. ☐

5.2.12 Jouer avec une autre personne. ☐

4.2.13 Manifester de l'intérêt pour les jeux de groupe. ☐

5.2.14 Manifester de la confiance en soi à l'occasion des jeux de groupe. ☐

5.3 PRENDRE DES INITIATIVES. ☐

5.3.1 Jouer seul(e) pendant quelques minutes: cinq à dix minutes. ☐

5.3.2 Aller chercher quelqu'un pour jouer. ☐

5.3.3 Faire une promenade seul. ☐

5.3.4 Aller seul dans le voisinage. ☐

5.3.5 S'offrir pour faire une course. ☐

5.3.6 Faire de petits achats. ☐

5.3.7 Répondre au téléphone. ☐

5.3.8 Raconter quelque chose qu'il(elle) a vécu. ☐

5.4 RESPECTER CERTAINES EXIGENCES DE LA VIE EN GROUPE. ☐

5.4.1 Distinguer ce qui lui appartient de ce qui ne lui appartient pas. ☐

5.4.2 Prêter un de ses jouets. ☐

5.4.3 Respecter une consigne dans le cadre d'un jeu. ☐

5.4.4 Attendre son tour dans un jeu de groupe. ☐

5.4.5 Coopérer dans le cadre d'un jeu ou d'une tâche quelconque. ☐

5.4.6 Faire preuve d'esprit de compétition dans un jeu ou une autre activité. ☐

5.4.7	Accepter de perdre au jeu.	☐
5.4.8	Rendre de petits services.	☐
5.5	**RESPECTER CERTAINES EXIGENCES DE LA VIE EN SOCIÉTÉ.**	☐
5.5.1	Parler à voix basse dans certaines situations.	☐
5.5.2	Arriver à l'heure convenue.	☐
5.5.3	Faire des suggestions.	☐
5.5.4	Donner son opinion et respecter celle des autres.	☐
5.5.5	Assumer un rôle dans une activité quelconque.	☐

Les éléments vitaux du profil d'acquisitions sont, sans aucun doute, la *notation* et le *concept de performance*.

LA NOTATION

L'opération de la notation consiste à illustrer d'une certaine manière le cheminement de l'élève.

Dans le profil que nous présentons, une seule colonne est réservée à la notation. Pour tâcher d'être rapide, on peut indiquer uniquement, dans les carreaux, les objectifs acquis.

Toutefois, cette colonne, peut et devrait présenter une notation beaucoup plus nuancée et beaucoup plus détaillée.

En utilisant différentes couleurs, par exemple, ou différents chiffres correspondant à une *échelle de notation*, on obtient une illustration du cheminement d'un élève dans les différents domaines de développement considérés.

EXEMPLE D'ÉCHELLE DE NOTATION

couleurs	chiffres	
•	3	performance effectuée sans aucun aide
•	2	performance généralement effectuée sans aide
	... en voie d'acquisition	
•	1	performance effectuée avec aide
•	0	performance non effectuée malgré l'aide
	X	ne s'applique pas (en raison d'un handicap physique (par exemple)

Étant donné qu'il est important d'appuyer la pédagogie sur la *dynamique du succès*, on aura avantage à faire ressortir davantage les progrès réalisés. Ainsi, l'évaluation incorpore un concept élargi de "performance".

CONCEPT DE PERFORMANCE

La notation des acquisitions prend plus de signification si l'évaluation tient compte, un tant soit peu, de CRITÈRES DE DÉVELOPPEMENT, c'est-à-dire les comportements observables qui seront pour l'évaluateur l'indication qu'un objectif d'apprentissage est "en voie d'acquisition" ou peut être considéré comme "acquis".

Le fait qu'un objectif a été atteint peut être révélé par l'observation d'une *habileté*, d'une *attitude* ou d'une *connaissance* chez l'élève, et, idéalement, par l'observation de ces trois éléments en même temps — éléments dont on a largement tenu compte dans l'élaboration des programmes.

5.2 ÉVALUATION DE LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

L'évaluation formative est un processus qui a pour objet le "pas-à-pas" de l'apprentissage. C'est une appréciation donnée sur l'atteinte des objectifs cognitifs, affectifs et moteurs d'un programme et sur l'efficacité des situations ou des approches pédagogiques mises en place.

Compte tenu des stratégies pédagogiques particulières en déficience mentale, l'évaluation formative est non seulement essentielle mais intrinsèquement liée au processus d'apprentissage lui-même.

La formule esquissée ci-dessous est un exemple très sommaire d'un plan d'évaluation des situations ou des approches pédagogiques. Si le modèle de profil d'acquisitions présenté précédemment peut servir à constituer un cahier de l'élève, celui-ci peut servir à constituer le CAHIER DE L'ÉDUCATEUR.

FICHE D'EVALUATION
de la
DEMARCHE PEDAGOGIQUE (B)[1]

ECOLE:[2] _____ NOM:[3] _____

GROUPE:[4] _____

PROGRAMME:[5] *AUTONOMIE FONCTIONNELLE* ☐ *LANGAGE* ☐

MATHEMATIQUE ☐ *ARTS* ☐

ACTIVITÉ CHOISIE[6] _____

_____

_____

_____

MICRO-GRADATION DE L'APPRENTISSAGE[7]

1) _____
2) _____
3) _____
4) _____
5) _____
6) _____

RENFORÇATEURS[8]

1) _____
2) _____
3) _____
4) _____

MODÈLE(S) D'INTERVENTION ÉDUCATIVE À PRIVILÉGIER[9] _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

CRITÈRE(S) DE RÉUSSITE [10] _____

_____

_____

_____

COTATION [11] DATE: _____

REMARQUES _____

_____

_____

_____

_____

_____

* * * * *

DESCRIPTION

DE LA

FICHE - DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE (B)

1. Voir les deux volets de l'évaluation indiqués au début du présent chapitre: A) évaluation des apprentissages réalisés par l'élève; B) évaluation de la démarche pédagogique réalisée par l'agent d'éducation.

2. ÉCOLE — Ecrire nom de l'institution.

3. NOM — Écrire nom de l'élève.

4. GROUPE — Indiquer l'âge moyen du groupe, Ex.: 6-7-8.

5. PROGRAMME — Cocher le programme de référence visé.

6. Inscrire le No de votre "fiche d'activités d'apprentissage" concernée (modèle et exemples donnés au chapitre IV du guide), et décrire sommairement l'activité ou la mise en situation choisie en regard de l'objectif intermédiaire visé (No d'objectif).

7. MICRO-GRADATION DE L'APPRENTISSAGE — Subdiviser, par étape, le comportement visé.

Ex.: Se laver les mains

1- se rendre au lavabo
2- ouvrir les robinets
3- ajuster le jet d'eau (chaude/froide)
4- se mouiller les mains
5- prendre le savon
6- se frotter les mains avec le savon
7- déposer le savon
8- se frotter les mains
9- se rincer les mains sous le jet d'eau
10- fermer le robinet
11- prendre la serviette
12- s'essuyer les mains
13- déposer la serviette
14- retourner à sa place.

8- RENFORÇATEURS

Déterminer le type de renforçateur nécessaire à la stimulation de l'apprentissage:

1- sociaux: (verbal, non verbal)

2- tangibles: (permettre à l'élève d'apposer une "étoile" à son profil d'acquisitions).

N.B. Un renforçateur social doit toujours accompagner le renforçateur tangible.

Déterminer aussi le nombre de renforçateurs sociaux et tangibles à donner en rapport aux étapes de l'apprentissage (renforçateur à l'atteinte de chaque étape ou sous-étape).

A noter que les soutiens ou les renforçateurs ont une grande importance chez tous les adultes comme chez tous les enfants.

9- MODÈLE(S) D'INTERVENTION ÉDUCATIVE À PRIVILÉGIER

Voir chapitre 3 du guide. L'on peut aussi identifier les "modèles" suivants:

MODELAGE ☐ Exécuter la tâche devant l'élève par étape ou en totalité (par l'intervenant ou par les pairs).

GUIDAGE ☐ Guider physiquement ou verbalement l'élève.

MATÉRIEL OU SITUATION INCITATIVE ☐ Fournir à l'élève du matériel lui permettant de discerner le moment opportun d'émettre le comportement visé.

Ex.: illustration;
jeux didactiques;
etc.

10- CRITÈRES DE RÉUSSITE	Déterminer, par exemple, le nombre d'essais à réussir par rapport au nombre d'essais total effectués. Ex.: 6 (essais réussis) / 8 (essais effectués) Voir la description du "concept de performance" en début du présent chapitre.
11- COTATION	Inscrire la lettre appropriée E (efficace), NE (non efficace) en marge des différents items de la fiche d'évaluation de la démarche pédagogique.

L'on ne saurait terminer le présent chapitre portant sur L'ÉVALUATION sans mentionner les autres instruments d'évaluation que l'on peut utiliser.

En conformité avec les étapes décrites dans *la formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés*[1], plusieurs autres sources de renseignements sur le développement de l'élève doivent être considérées.

Dans le cadre de l'application de programmes de formation, l'évaluation formative reliée aux objectifs d'apprentissage des programmes est, certes, la plus immédiate. Bien qu'elle puisse avoir le mérite d'être précise et fonctionnelle pour l'orientation des interventions pédagogiques, elle ne dit pas tout sur le développement de l'élève.

En complément donc à l'évaluation formative reliée aux grammes de formation, chaque milieu, selon ses besoins et ses optiques, utilisera sans doute divers profils et tests fournissant

---

1. Ministère de l'Education du Québec, Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés, Bilan fonctionnel et plan d'action, Direction pédagogique, Québec, juin 1982, code 16-7516-01, le Guide méthodologique, P. 11.

des renseignements "complémentaires" pouvant mettre en relief nombre d'aspects et de conditions ayant une influence sur les apprentissages et la formation des élèves.

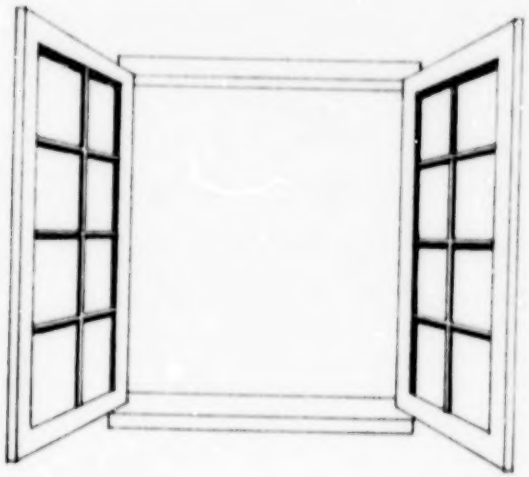
CONCLUSION

Arrivé au terme de travaux que nous avons voulu le plus près possible de l'action éducative et de la vie pédagogique, nous constatons que les programmes de formation et les dimensions abordées dans le guide exigent de la part des agents d'éducation un *profond engagement*.

Nous avons voulu poser des assises sur le plan éducatif et pédagogique. Certes, d'autres dimensions devront être considérées: les aspects organisationnels des services éducatifs à l'intention des élèves déficients mentaux, les relations école - famille - centre d'accueil - communauté.

Sur le plan pédagogique primordialement, afin de mettre à profit tout le potentiel de la documentation présentée et afin de soutenir l'engagement des personnes, deux grandes nécessités émergent: APPORTER UNE CONTINUITÉ DANS LES RECHERCHES-ACTION et, surtout, METTRE SUR PIED DES STAGES PRATIQUES DE PERFECTIONNEMENT.

Par l'entremise de ce guide, nous espérons qu'une porte soit entr'ouverte à l'essor de voies nouvelles dans le domaine de la formation et de la préparation véritable à la vie communautaire des personnes handicapées par une déficience mentale moyenne.



COLLABORATEURS

ROCH DEMERS

THÉRÈSE LACHANCE

GILLES VACHON

GÉRALD BOLDUC

BERNARD BLAIN

COMITÉ CONSULTATIF

DALLAIRE, Louis:	Commission scolaire Jean-Talon;
FOURNIER, Benoît:	Commission scolaire régionale du Golfe;
GALARNEAU, Monique:	Direction régionale de l'Abitibi;
GENEST, Yves:	Association du Québec pour les déficients mentaux;
PELLETIER, Léonard:	Commission scolaire régionale Meilleur;
PESANT, Monique:	Ministère des Affaires sociales;
ROY, Pierre:	Commission des écoles catholiques de Montréal;
YERGEAU, Jean-Paul:	Commission scolaire régionale Honoré-Mercier.